

V<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN  
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

# BİLDİRİ KİTABI

EJERCONGRESS 2018 CONFERENCE  
PROCEEDINGS

2-5 Mayıs 2018  
Akdeniz Üniversitesi

2-5 May 2018  
Akdeniz University



ANI YAYINCILIK  
ANKARA

V<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

**EJERCONGRESS 2018 BİLDİRİ KİTABI**  
EJERCONGRESS 2018 CONFERENCE PROCEEDINGS

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar / Ankara  
Basım tarihi : 15 Ekim 2018  
Tel : 0 312 425 81 50 pbx  
Fax : 0 312 425 81 11  
*info @aniyayincilik.com.tr*  
*ejercongress2018gmail.com*  
*www.http://.aniyayincilik.com.tr*  
ISBN: 978-605-170-243-8

## Kongre Onursal Başkanları

---

Prof. Dr. Mustafa ÜNAL, Akdeniz Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, EJER Kurucu Editörü

## Kongre Başkanları

---

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı  
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, EJER Editörü

## Düzenleme Kurulu Başkanları

---

Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Akdeniz Üni. Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı  
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ, Akdeniz Üni. Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

## Kongre Genel Sekreteri

---

Dilek ERTUĞRUL, EJER

## Düzenleme Kurulu Üyeleri

---

Prof. Dr. Ali Sabancı  
Prof. Dr. Erdoğan Köse  
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Prof. Dr. İlhan Günbayı  
Prof. Dr. Mehmet Canbulat  
Prof. Dr. Mualla Aksu  
Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven  
Doç. Dr. Alper Sinan  
Doç. Dr. Binnur İlter Genç  
Doç. Dr. Kemal Kayıkçı  
Doç. Dr. Esmel Hacıeminoğlu  
Doç. Dr. Fatma Ünal  
Doç. Dr. Sakine Gülfem Çakır  
Doç. Dr. Ramazan Karataş  
Doç. Dr. Sait Bulut  
Doç. Dr. Süleyman Karataş  
Yrd. Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay  
Yrd. Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat  
Yrd. Doç. Dr. Eren Vural

Yrd. Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu  
Yrd. Doç. Dr. Hakan Kogar  
Yrd. Doç. Dr. Mevlüt Gülmez  
Yrd. Doç. Dr. Nesrin Diler Sönmez  
Yrd. Doç. Dr. Ömür Gürel SELİMOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Şerife Koza Çiftçi  
Yrd. Doç. Dr. Türkan Aksu  
Ar. Gör. Abdulkadir Kurt  
Ar. Gör. Ayşe Bilicioğlu  
Ar. Gör. Bilal Şimşek  
Ar. Gör. Burak Asma  
Ar. Gör. Emine Ela Kök  
Ar. Gör. Emre Kayasandık  
Ar. Gör. Merve Ayvalı  
Ar. Gör. Merve Türk  
Ar. Gör. Nazike Avcı  
Ar. Gör. Orhan Ünal  
Öğ Gör. Seval Apaydın

## Bilim Kurulu

- Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ  
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN  
Prof. Dr. Abdülkadir MASKAN  
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU  
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ  
Prof. Dr. Ahmet DUMAN  
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN  
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN  
Prof. Dr. Alev ÖNDER  
Prof. Dr. Ali SABANCI  
Prof. Dr. Ali TAŞKIN  
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL  
Prof. Dr. Ali Günay BALIM  
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ  
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN  
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK  
Prof. Dr. Ali TAŞ  
Prof. Dr. Alim KAYA  
Prof. Dr. Anita PIPERE, Daugavpils, LATVIA  
Prof. Dr. Arda ARIKAN  
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN  
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU  
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR  
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ  
Prof. Dr. Ayla OKTAY  
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL  
Prof. Dr. Ayşe KIRAN  
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA  
Prof. Dr. Ayşe ESRA ASLAN  
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL  
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU  
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU  
Prof. Dr. Ayten GENÇ  
Prof. Dr. Beatrice ADEARA  
Prof. Dr. Belma HANEDAR  
Prof. Dr. Belma TUĞRUL  
Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK  
Prof. Dr. Birgit PEPIN, Sor  
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU  
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU  
Prof. Dr. Cahit KAVCAR  
Prof. Dr. Celal BAYRAK  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Prof. Dr. Danny WYFFELS  
Prof. Dr. David BRIDGES  
Prof. Dr. Derin ATAY  
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ  
Prof. Dr. Dursun DİLEK  
Prof. Dr. Efe AKBULUT  
Prof. Dr. Ekber TOMUL  
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN  
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU  
Prof. Dr. Emine KOLAÇ  
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI  
Prof. Dr. Erding DURU  
Prof. Dr. Erdoğan Köse  
Prof. Dr. Erol KUYURTAR  
Prof. Dr. Erten GÖKÇE  
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU  
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER  
Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR  
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ  
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN  
Prof. Dr. Figen ÇOK  
Prof. Dr. Filiz BİLGE  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ  
Prof. Dr. Fulya Öztaş  
Prof. Dr. Funda ACARLAR  
Prof. Dr. Gabil Adilov  
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR  
Prof. Dr. Gery McNamara  
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN  
Prof. Dr. Gökay YILDIZ  
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU  
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE  
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT  
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM  
Prof. Dr. Hakan Sert  
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL  
Prof. Dr. Hasan ARSLAN  
Prof. Dr. Hasan COŞKUN  
Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY  
Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI  
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA  
Prof. Dr. Hayri ERTAN  
Prof. Dr. Hediye Şule AYCAN  
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Prof. Dr. Hülya GÜR  
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN  
Prof. Dr. İbrahim GÜNER  
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM  
Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYIR  
Prof. Dr. İnyet AYDIN  
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN  
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
Prof. Dr. İsmail Hakkı ERTEN  
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU  
Prof. Dr. Joe OHARA  
Prof. Dr. Jordanescu EUGEN  
Prof. Dr. Kürşat EĞİLMEZ  
Prof. Dr. Kürşat YILMAZ  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
Prof. Dr. Lale ALTINKURT  
Prof. Dr. Levent TURAN  
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU  
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN  
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

- Prof. Dr. Mehmet CANBULAT  
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN  
Prof. Dr. Mehmet ELGÜN  
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY  
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN  
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK  
Prof. Dr. Mehmet Halil SOLAK  
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN  
Prof. Dr. Melek KALKAN  
Prof. Dr. Mithat AYDIN  
Prof. Dr. Mualla AKSU  
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY  
Prof. Dr. Musa DİKMENLİ  
Prof. Dr. Mustafa BULUŞ  
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN  
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR  
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN  
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNER  
Prof. Dr. Münevver ÇETİN  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU  
Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN  
Prof. Dr. Neriman ARAL  
Prof. Dr. Nevide DELLAL  
Prof. Dr. Nevin SAYLAN  
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ  
Prof. Dr. Nihat AYCAN  
Prof. Dr. Nilgün METİN  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU  
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN  
Prof. Dr. Nuri DOĞAN  
Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI  
Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR  
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU  
Prof. Dr. Osman TİTREC  
Prof. Dr. Oya Gülelendam ERSEVER  
Prof. Dr. Ozana URAL  
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER  
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK  
Prof. Dr. Ramazan SEVER  
Prof. Dr. Refik BALAY  
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT  
Prof. Dr. Rifat MİSER  
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA  
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN  
Prof. Dr. Sadık KARTAL  
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU  
Prof. Dr. Salih UŞUN  
Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK  
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ  
Prof. Dr. Sedat SEVER  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK  
Prof. Dr. Seher SEVİM  
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN  
Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Prof. Dr. Sema BATU  
Prof. Dr. Semra ERKAN  
Prof. Dr. Semra SUNGUR  
Prof. Dr. Serap NAZLI  
Prof. Dr. Seval FER  
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER  
Prof. Dr. Sezgin VURAN  
Prof. Dr. Şenel Poyrazlı  
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU  
Prof. Dr. Sinan ERTEN  
Prof. Dr. Soner YILDIRIM  
Prof. Dr. Söngül TÜMKAYA  
Prof. Dr. Süleyman İNAN  
Prof. Dr. Süleyman Solak  
Prof. Dr. Sven PERSSON  
Prof. Dr. Şule Bayraktar  
Prof. Dr. Şükran TOK  
Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU  
Prof. Dr. Tevhide KARGIN  
Prof. Dr. Theo WUBBELS  
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ  
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN  
Prof. Dr. Türkan ARGON  
Prof. Dr. Uğur SAK  
Prof. Dr. Ursula CASANOVA  
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY  
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT  
Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ  
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ  
Prof. Dr. Yasemin Koçak USLUEL  
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS  
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
Prof. Dr. Yeter ŞAHİNER  
Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN  
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU  
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN  
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV  
Prof. Dr. Yusuf BUDAK  
Prof. Dr. Yüksel KAVAK  
Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY  
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜL  
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM  
Prof. Dr. Zühal OKAN  
Doç. Dr. Abdullah UĞUR  
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN  
Doç. Dr. Abdülkadir ERDOĞAN  
Doç. Dr. Adnan KAN  
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU  
Doç. Dr. Ahmet Erdoğan  
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU  
Doç. Dr. Ali DELİCE  
Doç. Dr. Ali ERSOY  
Doç. Dr. Ali ESGİN  
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI  
Doç. Dr. Ali MEYDAN  
Doç. Dr. Ali ÜNAL  
Doç. Dr. Ali YILDIZ  
Doç. Dr. Alper ÇILTAŞ  
Doç. Dr. Alper SİNAN  
Doç. Dr. Aslı UZ BAŞ  
Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ  
Doç. Dr. Asiye İVRENDİ  
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

- Doç. Dr. Atılğan ERÖZKAN  
Doç. Dr. Atilla YILDIRIM  
Doç. Dr. Ayalp Talun İNCE  
Doç. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM  
Doç. Dr. Aydın BALYER  
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN  
Doç. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ  
Doç. Dr. Aylin CAM  
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI  
Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ  
Doç. Dr. Ayse ÇİFTÇİ  
Doç. Dr. Ayse MEMİŞ  
Doç. Dr. Aysen Esen ÇOBAN  
Doç. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER  
Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA  
Doç. Dr. Ayşenur Büyükgöze Kavas  
Doç. Dr. Aytunga OĞUZ  
Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ  
Doç. Dr. Bahadır YANIK  
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ  
Doç. Dr. Bahar DEMİR  
Doç. Dr. BAKİ DUY  
Doç. Dr. Banu Altunay Arslantekin  
Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU  
Doç. Dr. Bayram BAŞ  
Doç. Dr. Bayram BIÇAK  
Doç. Dr. Bayram ÇETİN  
Doç. Dr. Bayram TAY  
Doç. Dr. Behçet ÖZNAÇAR  
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ  
Doç. Dr. Bilal DUMAN  
Doç. Dr. Bilge CAN  
Doç. Dr. Bilge Uzun  
Doç. Dr. Binnur GENÇ İLTER  
Doç. Dr. Binnur İlter GENÇ  
Doç. Dr. Birsen DOĞAN  
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL  
Doç. Dr. Burcu Şenler  
Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU  
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Canan ASLAN  
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU  
Doç. Dr. Cem Ali Gizir  
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI  
Doç. Dr. Cem GÜZELLER  
Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ  
Doç. Dr. Cemalettin İPEK  
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN  
Doç. Dr. Cevat ELMA  
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE  
Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR  
Doç. Dr. Çetin TÜRKYILMAZ  
Doç. Dr. Çiğil Aykut  
Doç. Dr. Demet YAYLI  
Doç. Dr. Derya ASI  
Doç. Dr. Derya YAYLI  
Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER  
Doç. Dr. Dilek Gençtanırım Kurt  
Doç. Dr. Dilek TANIŞLI  
Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI  
Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ  
Doç. Dr. Eda ÜSTÜNEL  
Doç. Dr. Ekrem Levent İlhan  
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ  
Doç. Dr. Elif Sazak PINAR  
Doç. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ  
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN  
Doç. Dr. Emre ÜNAL  
Doç. Dr. Eray ÇELİK  
Doç. Dr. Erkut KONTER  
Doç. Dr. Erhan Ertekin  
Doç. Dr. Ersen Yazıcı  
Doç. Dr. Esin ATAV  
Doç. Dr. Esmâ Buluş KIRIKKAYA  
Doç. Dr. Esmâ HACİEMİNOĞLU  
Doç. Dr. F. Ebru İKİZ  
Doç. Dr. Fatma ÖZMEN  
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR  
Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Doç. Dr. Figen ERSOY  
Doç. Dr. Filiz KABAPINAR  
Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR  
Doç. Dr. Füsün ALACAPINAR  
Doç. Dr. Funda NAYIR  
Doç. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ  
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN  
Doç. Dr. Gülden Uyanık BALAT  
Doç. Dr. Gülfem Sezen BALÇIKANLI  
Doç. Dr. Gürcü Koç ERDAMAR  
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA  
Doç. Dr. Hacer Hande UYSAL  
Doç. Dr. Hakan ATILGAN  
Doç. Dr. Hakan ÜLPER  
Doç. Dr. Halise Pelin KARASU  
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ  
Doç. Dr. Harun ŞAHİN  
Doç. Dr. Hasan BAĞCI  
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ  
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Doç. Dr. Hasan HALUK ERDEM  
Doç. Dr. Hatice AKKOÇ  
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU  
Doç. Dr. Hatice BEKİR  
Doç. Dr. Hatice ODACI  
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ  
Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI  
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ  
Doç. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER  
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU  
Doç. Dr. Işıl Kabakçı YURDAKUL  
Doç. Dr. İlhan KARATAŞ  
Doç. Dr. İlhan YALÇIN  
Doç. Dr. İlike EVİN GENCEL  
Doç. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN  
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK  
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU  
Doç. Dr. Kamile DEMİR  
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

Doç. Dr. Kaya YILDIZ  
Doç. Dr. Kaya YILMAZ  
Doç. Dr. Kazım ÇELİK  
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI  
Doç. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN  
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN  
Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ  
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ  
Doç. Dr. Levent MERCİN  
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ  
Doç. Dr. Maide ORÇAN  
Doç. Dr. Martha LASH  
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN  
Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK  
Doç. Dr. Mehmet Ali AKINCI  
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR  
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK  
Doç. Dr. Melek DEMİREL  
Doç. Dr. Meliha YILMAZ  
Doç. Dr. Mine ALADAĞ  
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Murat BALKIS  
Doç. Dr. Mustafa Bahşi  
Doç. Dr. Mustafa Doğru  
Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE  
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL  
Doç. Dr. Mustafa Sami TOPÇU  
Doç. Dr. Nebil REYHANİ  
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ  
Doç. Dr. Necdet KONAN  
Doç. Dr. Necmi GÖKYER  
Doç. Dr. Nermin ÖNER KORUKLU  
Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER  
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ  
Doç. Dr. Nihat ŞAD  
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU  
Doç. Dr. Nil DUBAN  
Doç. Dr. Nilgün Açık ÖNKAŞ  
Doç. Dr. Nilgün SEÇKEN  
Doç. Dr. Nilgün YENİCE  
Doç. Dr. Nilgün TAŞTAN  
Doç. Dr. Nurgül Akmanoğlu  
Doç. Dr. Oktay Aslan  
Doç. Dr. Oylum AKKUŞ  
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL  
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Doç. Dr. Özcan DOĞAN  
Doç. Dr. Özgür YILDIZ  
Doç. Dr. Özlem KARAIRMAK  
Doç. Dr. Özlem Tagay  
Doç. Dr. Paşa Tefvik CEPHE  
Doç. Dr. Pınar SARP KAYA  
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ  
Doç. Dr. Recep ERCAN  
Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU  
Doç. Dr. Sabahat BURAK  
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ  
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI

Doç. Dr. Sait BULUT  
Doç. Dr. Sait ULUÇ  
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU  
Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR  
Doç. Dr. Sedat IŞIKLI  
Doç. Dr. Sedat UÇAR  
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ  
Doç. Dr. Serap EMİR  
Doç. Dr. Seval ERDEN  
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR  
Doç. Dr. Sevinc ALİYEVA  
Doç. Dr. Sinan Ayan  
Doç. Dr. Sinem Seze Evcan  
Doç. Dr. Süleyman CAN  
Doç. Dr. Şahin KESİCİ  
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR  
Doç. Dr. Şendil CAN  
Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN  
Doç. Dr. Şerife YÜCESOY  
Doç. Dr. Şevki KÖMÜR  
Doç. Dr. Şükrü ADA  
Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN  
Doç. Dr. Tuğba Sarı  
Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ  
Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ  
Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN  
Doç. Dr. Tülin GÜLER  
Doç. Dr. Türkan Doğan  
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK  
Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ  
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK  
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR  
Doç. Dr. Yahya ALTINKURT  
Doç. Dr. Yalçın YALAKI  
Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI  
Doç. Dr. Yagut ALİYEVA  
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL  
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN  
Doç. Dr. Yücel KABAPINAR  
Doç. Dr. Uğur AKIN  
Doç. Dr. Vesile ALKAN  
Doç. Dr. Yasemin Ergenekon  
Doç. Dr. Zeliha YAZICI  
Doç. Dr. Zeynep Karataş  
Yrd. Doç. Dr. A. Cenden KARAMAN  
Yrd. Doç. Dr. Abbas ERTÜRK  
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL  
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Mert  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Cihangir  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Yrd. Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ  
Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ  
Yrd. Doç. Dr. Ali ÖZKAYA  
Yrd. Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BAŞAL  
Yrd. Doç. Dr. Arslan BAYRAM  
Yrd. Doç. Dr. Arzu Karçkay TAŞDELEN  
Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI  
Yrd. Doç. Dr. Aylin ÇAM  
Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR

- Yrd. Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe YENİLMEZ  
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR  
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Derman  
Yrd. Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat  
Yrd. Doç. Dr. Ayten Kiriş AVAROĞULLARI  
Yrd. Doç. Dr. Baki ŞAHİN  
Yrd. Doç. Dr. Behsat Savaş  
Yrd. Doç. Dr. Berna ARSLAN  
Yrd. Doç. Dr. Berna AYGÜN  
Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM  
Yrd. Doç. Dr. Beyza Kapçak IŞIKSUNGUR  
Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK  
Yrd. Doç. Dr. Buket Korkut RAPTİS  
Yrd. Doç. Dr. Burcu AKHUN  
Yrd. Doç. Dr. Burcu ŞENLER  
Yrd. Doç. Dr. Burçak BOZ  
Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ  
Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK  
Yrd. Doç. Dr. Cem Sinan Arslan  
Yrd. Doç. Dr. Cihat DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Aldan KARADEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Demet BARAN BULUT  
Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Didem AKYÜZ  
Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN  
Yrd. Doç. Dr. Dilruba Kürüm YAPICIOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Elvan GÜNEL  
Yrd. Doç. Dr. Emine ÇİL  
Yrd. Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN  
Yrd. Doç. Dr. Engin ADER  
Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU  
Yrd. Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER  
Yrd. Doç. Dr. Eren VURAL  
Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇER  
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL  
Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI  
Yrd. Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK  
Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN  
Yrd. Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız  
Yrd. Doç. Dr. Evrim ERBİLGİN  
Yrd. Doç. Dr. Eylem Dayı  
Yrd. Doç. Dr. Ezgi Toplu Demirtaş  
Yrd. Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA  
Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZCAN  
Yrd. Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Ferhan GÜNDÜZ  
Yrd. Doç. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ  
Yrd. Doç. Dr. Filiz AKAR  
Yrd. Doç. Dr. Gamze ABUR  
Yrd. Doç. Dr. Gamze SART  
Yrd. Doç. Dr. Gökçe GÖKALP  
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN  
Yrd. Doç. Dr. Gökhan Atik  
Yrd. Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK  
Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK  
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK  
Yrd. Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK  
Yrd. Doç. Dr. Gülfem Sarpkaya AKTAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Güliz AYDIN  
Yrd. Doç. Dr. Güliz Karaarslan Semiz  
Yrd. Doç. Dr. Gülten KOÇ  
Yrd. Doç. Dr. Gülsüm AKYOL  
Yrd. Doç. Dr. Hale KOÇER  
Yrd. Doç. Dr. Hakan IŞIK  
Yrd. Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Halise Kader AYATA  
Yrd. Doç. Dr. Halit KARALAR  
Yrd. Doç. Dr. Handan GÜNEŞ  
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU  
Yrd. Doç. Dr. Hatice FIRAT  
Yrd. Doç. Dr. Hülya ERCAN  
Yrd. Doç. Dr. Hülya ERTAŞ  
Yrd. Doç. Dr. İdil Aksöz Efe  
Yrd. Doç. Dr. İdris KAYA  
Yrd. Doç. Dr. İker CIRIK  
Yrd. Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON  
Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI  
Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ  
Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA  
Yrd. Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ulaş  
Yrd. Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ  
Yrd. Doç. Dr. Meltem GÖNDEN  
Yrd. Doç. Dr. Melihan Ünlü  
Yrd. Doç. Dr. Metin AŞÇI  
Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK  
Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI  
Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ  
Yrd. Doç. Dr. Murat ERTEN  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GİRGİN  
Yrd. Doç. Dr. Müge ADNAN  
Yrd. Doç. Dr. Müge ŞEN  
Yrd. Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Necla EKİNCİ  
Yrd. Doç. Dr. Nesrin Diler SÖNMEZ  
Yrd. Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ  
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan Dalkıran  
Yrd. Doç. Dr. Onur İŞBULAN  
Yrd. Doç. Dr. Onur Özmen  
Yrd. Doç. Dr. Orkide Bakalım  
Yrd. Doç. Dr. Osman Raşit IŞIK  
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU  
Yrd. Doç. Dr. Ömür Gürel SELİMOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Ömür KOÇ  
Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ  
Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN  
Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY  
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK  
Yrd. Doç. Dr. Pervin OYA TANERİ  
Yrd. Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Pınar Şafak  
Yrd. Doç. Dr. Pınar YILDIZ  
Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ  
Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI  
Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK



Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL  
Yrd. Doç. Dr. Salih Çakmak  
Yrd. Doç. Dr. Salim SEVER  
Yrd. Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN  
Yrd. Doç. Dr. Sabriye ŞENER  
Yrd. Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Sedat İNCE  
Yrd. Doç. Dr. Selmin BİLEN  
Yrd. Doç. Dr. Sema ÜNLÜER  
Yrd. Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ  
Yrd. Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN  
Yrd. Doç. Dr. Serkan ARIKAN  
Yrd. Doç. Dr. Serpil Alptekin  
Yrd. Doç. Dr. Servet GÖZETLİK  
Yrd. Doç. Dr. Sevda Barut  
Yrd. Doç. Dr. Seval Deniz KILIÇ  
Yrd. Doç. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE  
Yrd. Doç. Dr. Sevim SEVGİ  
Yrd. Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ  
Yrd. Doç. Dr. Sezgi SARAÇ  
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÖZSOY  
Yrd. Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA  
Yrd. Doç. Dr. Simla COURSE  
Yrd. Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ  
Yrd. Doç. Dr. Suat CAKOVA  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Sündüs Yerdelen  
Yrd. Doç. Dr. Şadan ÖKMEN  
Yrd. Doç. Dr. Şahin DANİŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI  
Yrd. Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN  
Yrd. Doç. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM  
Yrd. Doç. Dr. Şeyma Şengil AKAR  
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL  
Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ  
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR  
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HORZUM  
Yrd. Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN  
Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU  
Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN  
Yrd. Doç. Dr. Ünal BOZYER  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN  
Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ  
Yrd. Doç. Dr. Zeynel HAYRAN  
Yrd. Doç. Dr. Turgay ÜNALAN  
Yrd. Doç. Dr. Vahit BADEMCİ  
Yrd. Doç. Dr. Yasemin Taş  
Yrd. Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH  
Yrd. Doç. Dr. Yunus PINAR  
Yrd. Doç. Dr. YÜCEL FİDAN  
Yrd. Doç. Dr. Zehra Atbaşı  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Atik  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Eken  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep UĞURLU  
Yrd. Doç. Dr. Zöhre KANMAZ KAYA  
Dr. Ali YILMAZ  
Dr. Bertan AKYOL  
Dr. Birgül ÇAKIR  
Dr. Burcu BECEREN ÖZDEMİR

Dr. Ersin ŞAHİN  
Dr. Fatih BEKTAŞ  
Dr. Göksel ERDEM  
Dr. Gizem UYUMAZ  
Dr. Hakan TURAN  
Dr. Mahmut ARIKAN  
Dr. Mehmet YAPICI  
Öğr. Gör. Dr. Arzu ÖZKAN CEYLAN  
Öğr. Gör. Dr. Berna AYTAÇ  
Öğr. Gör. Dr. Hayal YAVUZ GÜZEL  
Öğr. Gör. Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK  
Öğr. Gör. Dr. Oya AKYILDIZ  
Öğr. Gör. Dr. Savaş CEYLAN  
Öğr. Gör. Dr. Savaş ERGÜL  
Öğr. Gör. Kazım ARTUT  
Öğr. Gör. Murat CANPOLAT  
Öğr. Gör. Nihal KURUOĞLU MACCARIO  
Öğr. Gör. Sekvan KUZU  
Arş. Gör. Birgül Çakır Yıldırım  
Arş. Gör. Burak ASMA  
Arş. Gör. Fatma Şeyma KOÇ

## **Uluslararası Düzenleme Kurulu Üyeleri**

---

Prof. Dr. Christian Faltis, University of California, Davis, USA  
Prof. Dr. Gery McNamara, Dublin City University, Dublin, IRELAND  
Prof. Dr. James Banks, University of Washington, USA  
Prof. Dr. Jennifer Mahon, University of Nevada, Reno, USA  
Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City University, Dublin, IRELAND  
Prof. Dr. Lynn Burlbaw, University of Texas A&M, USA  
Prof. Dr. Mokter Hossain, University of Alabama, USA  
Prof. Dr. Stephen Lafer, University of Nevada, Reno, USA  
Doç. Dr. Ayse Çiftçi, Purdue University, IN, USA  
Doç. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye  
Doç. Dr. H.Eray ÇELİK, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye  
Doç. Dr. Senel Poyrazlı, Penn State University, PA, USA  
Assist. Professor, Tao Wang, University of Washington, Bothell, USA

## İngiltere Eğitim Sisteminde Ortaokuldan Liseye Geçişte Gerçekleştirilen Yönlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

ALİ SABANCI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ARZU ENGÜR

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

**Amaç:** Bu çalışmada amaç, İngiltere eğitim sisteminde ortaokuldan liseye geçişte gerçekleştirilen yönlendirme uygulamalarının öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Elde edilen verilerin, Türk eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olan yönlendirme sisteminin iyileştirilmesi konusunda farklı fikirlerin geliştirilmesine katkı sağlaması ve farklı modellerin tartışılmasında ışık tutması beklenebilir.

**Yöntem:** Araştırma nitel araştırma yönteminde ve olgubilim deseninde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubu, İngiltere eğitim sisteminde ortaöğretim kademesinde çalışan 3 öğretmen ve 1 (okul geliştirme, rehberlik ve yönlendirme sorumlusu) yönetici/denetmen ile yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde NVivo 10 nitel veri analizi paket programı ile yazıya aktarılan veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, daha sonra veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınavlardaki başarılarına göre her ders için seviye sınıflarının oluşturulduğu görülmüştür. Yönlendirmede öğrencilerin ders başarılarının ve öğretmenlerin gözlemlerinin en etkili yöntemler olduğunu belirttikleri görülmüştür. Her iki eğitim sisteminde de son kararın aile tarafından verildiği belirtilmektedir. Yapılan araştırma sonunda İngiltere eğitim sisteminde en önemli rolün öğretmenler tarafından üstlenildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel olarak daha ayrıntılı değerlendirildiği ve bireysel ihtiyaçlarına dayalı birkaç çeşit rehberlik servisi oluşturulduğunu görülmüştür.

**Sonuç ve Öneriler:** Sonuçlar değerlendirildiğinde, Öğretmenlerin gözlem yeteneğini geliştirici sınıf içi çalışmaların ve rehber öğretmenler için daha özel seviyede oluşturulacak uzmanlık alanlarının tanılama ve yönlendirme çalışmalarında çözüm olabileceği düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İngiltere Eğitim Sistemi, Türk Eğitim sistemi, Yetenek Tespiti, Yönlendirme, Yönlendirme Sonrası Değerlendirme

### Abstract

**Purpose :** Purpose of this study, In the UK education system routing applications from middle school to high school evaluation according to teachers and managers opinions. The data obtained at the end of the study, it can be expected to contribute to the development of different ideas about the improvement of the orientation system which is one of the Turkish education system and to shed light on the discussion of different models.

**Method :** in this research, qualitative research along with phenomenology design has been employed. In order to collect data, interview technique was used. The interviews were conducted using a semi-structured, open-ended interview questions. The study has been carried out with 4 participants who are working in the UK education system. One participant is manager/inspector (school development and guidance counselor). The interviews were made face to face tape recorder was used to record the interviews. Finally the interviews were prepared to be analyzed transforming them into written text. In the analysis technique was used using the NVIVO 10 program.

**Findings:** The findings show that, in the UK education system are created classes for every level according to the success of the students in the exams, and course successes and teacher observations are the most effective ways to guide. At the same time in both education system (the Turkish and the UK education system) final decision are made by families. Moreover, in the UK education system, students are individually assessed in more detail and several types of guidance services are available at schools.

**Conclusion and Recommendations:** Consequently, it seems that there is need for more activities and applications to develop teacher's observation ability, and also there is a need specialist guidance service employees in more specialized areas.

**Keywords:** UK education system, Turkish education system, skill determination, orientation, guidance, evaluation after orientation.

### Giriş

Bireyin kendini gerçekleştirmesine ve topluma yararlı olmasına yardımcı olmak eğitimin amaçlarındandır. Bu ilkeye göre her birey kendine özgü bir varlıktır; ilgi, yetenek, değer ve tutumları ile başkalarından farklılık gösterir. Bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim, programlarda çeşitlilik ve öğrencilere seçme özgürlüğü sağlayan bir eğitimidir (Kuzgun, 1988, s.30). İnsanın sahip olduğu özellikleri ortaya çıkaran eğitim süreçlerinin uygulanması, yeteneklerinin değerlendirilmesi açısından bir gerekliliktir (Göğüş, 2009, s.89). Eğitimde bireyi bütün yönleri ile geliştirmek esastır. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik programını geliştirme işi işbirliğine dayalı

bir süreç olarak algılanmalıdır. Buna göre okullarda yıllık psikolojik danışma ve rehberlik programı hazırlanırken müdürler başta olmak üzere, uzmanlara, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve hatta okulla yakından ilgili öteki kişilere önemli görevler düşer (Kepçeoğlu, 1990, s.73). Birçok insan kaynakları danışmanı ve akademisyenler, "küresel yetenek yönetimi" olarak adlandırılan yeni alanda yapılan çalışmalara güçlü bir ilgi göstermektedir. Örgütlerin küresel olmak zorunda olmaları ve rekabet avantajı kazanmada yaşanan sıkıntılar önümüzdeki yıllarda karşılaşılan en önemli zorluklar olacaktır (Tarique ve Schuler, 2010, s. 122). Batı dünyasında "bizler eşitiz öyleyse benzer olmak zorundayız" anlayışı 21. yüzyılda "bizler eşit olsak bile birbirimizden farklı olabiliriz" görüşür olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2013, s. 182). Yetenek; beceri, bilgi ve büyüme kapasitesinden oluşan bireysel kabiliyet olarak tanımlanmaktadır. Yetenek oluşumu; işteki beceri performansına, özel becerileri kullanmada sahip olunan kalıtsal özelliklere ve yaratılan fırsatlara bağlıdır (Pordanjani, Beni, Soureshjani ve Vardanjani, 2015, s.729). Tomlinson (2001)'a göre ortak paylaşımlarımız bizi insan yapar, farklılıklarımız ise bizi birey yapar. Farklılıkların olmadığı sınıflarda eğitim öğrenci benzerliklerini merkeze alır. Buna karşılık farklılıkları esas alan sınıflarda eğitimde ve öğrenmede öğrenci farklılıkları önem kazanır. Günümüzde daha çok yarışma ortamı yaratan eğitim sistemi öğrencilerin çoğunda yetersizlik duygusunun oluşmasına yol açmaktadır (Yeşilyaprak, 2016, s.19). İnsan, doğası gereği kişilik, zekâ ve yetenek açısından birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Çağdaş eğitim anlayışı bu özellikleri ortaya çıkaran eğitim süreçlerinin uygulanarak bireylerin sahip olduğu yeteneklerin değerlendirilmesini gerekli kılar (Göğüş, 2009, s.89). Öğretmen-veli ve psikolojik danışmanlar arası etkin ve olumlu bir iletişim sağlanırsa; kısaca paydaşlar etkin bir işbirliği içerisinde olursa çocuk kendini iyi ve mutlu hisseder. İlgi ve merak, keşif alanları, bilim kavramı, ruhsal- duygusal – sosyal denge, özgür düşünebilme, kendini ifade edebilme, iç disiplin ve yaşama bağlılık duygularını kazanır. Böylelikle öğrencilerin akademik başarıları da artar. Öğretmen-veli ve psikolojik danışman üçgeninde ismi geçen paydaşların iletişimi sayesinde çocuğu her haliyle kabul ettiğimizi göstererek onu iyi-kötü, zayıf-güçlü yanlarıyla tanıyabiliriz ve onda değişmesi gereken davranışları belirleyerek bir takım sorunları iletişim yoluyla azaltabilir ya da bütünüyle çözebiliriz (Şimşek & Tanaydın, 2002, s.13). Gartrell (2011) rehberlik yaklaşımının odağında öğretmen, öğrenci ve velinin aynı takımın üyeleri olduğu görüşünün yer aldığını belirtmektedir. Başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidirler. Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri daha okula kayıt aşamasından başlayarak müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, diğer öğretmenler, memurlar ve diğer okul personeli ile etkileşim halindedir. Öğrencinin ve ailesinin kendini okula ait hissetmesi, öğretmenle birlikte, yukarıda sıralanan bireylerin davranışlarından da etkilenecektir (Kargın, 2004, s.15). Sınıf iletişiminin benzersiz özelliği okulların öğrencilerin yeteneklerini geliştirme konusunda odaklanmış olmalarıdır. Hiçbir ortamda yetenekleri geliştirmeye bu denli önem verilmez. Öğrenciler belli yetenekleri kazanmadan, bir düzeyden başka bir düzeye geçemezler (Aydın, 2013, s. 239). Ya da aileler çocukların gelişim dönemi ve özelliklerini bilmedikleri için kendi çocuklarının her yaptığını farklı ve üstün olarak görme eğilimi içinde olmaktadır. Bu noktada tüm öğretmenlere (sınıf, branş ve rehber öğretmen) önemli görevler düşmektedir. Anne babaların çocuklarını daha iyi tanımaları için veli toplantısı, seminer, konferans ve görüşmelerle çocuklarının gelişim dönemleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmeli, üstün yeteneklilik tanıtılmalı, çocuklarını etiketlemeden ve farklı beklentiler içine girmeden çocuklarının potansiyellerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik edilmelidir (Tarhan & Kılıç, 2014, s.33). Avusturya'da son on yıldır üstün yetenekli çocukların seçimi ve eğitime entegrasyonu için özel koşullar geliştirilmiştir. Tanılama sürecinde yetenekli çocuklar, psikologlar, öğretmenler ve bilim adamları tarafından uygulanan (IICS) 14 standardize testlerle seçilirler ve bu süreçte aileler tarafından verilen bilgilerden de yararlanılır (Birdişi & Özdemir, 2009, s.14). İspanyada her öğrenci için bireysel yeteneklerini ortaya çıkaracak bir tanılama süreci yasal bir gerekliliktir (Birdişi & Özdemir, 2009, s.16). Polonya da yetenekli çocuklar ilgi alanları doğrultusunda yükseköğrenime yönlendirilmekte ve genellikle eğitimlerini doktora düzeyinde tamamlamaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların eğitildiği özel alanlardan en genişini Kültür Bakanlığının gözetiminde yürütülen sanat eğitimi oluşturmaktadır (Birdişi & Özdemir, 2009, s.20).

Türk milli eğitim sisteminde merkeziyetçiliğe dayanan yapıda tüm düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır ve ülkenin tüm okullarında gelişmeler yetenek, ihtiyaç ve beklentiler gözetilmeden aynı şekilde uygulanır (Başdemir, 2012, s.35). Türk Eğitim Sisteminde okullarda belli zekâ türlerine önem verilmesi konusunda sosyal ve kültürel baskı var. Özellikle dilbilim, mantıksal ve matematiksel zekâyâ diğerlerinden daha fazla önem ve ağırlık verildiği bilinmektedir (Aydın, 2013, s. 182). Türkiye'de eğitim sisteminde karşılaşılan temel sorunları ve çok yoğun bir sınav trafiğine rağmen, öğrenci başarısının düşük olması eğitimde niteliğin artırılması gerektiğini göstermektedir (Gültekin ve Anagün, 2006, s.166). Dünya ortalamasında öğretmenlik, çoklu zekâ kuramlarına dayalı bir meslek iken Türkiye'de eğitim fakülteleri yıllarca burslar vasıtasıyla teşvik edilmiş ve yüksek puanlarla eğitim fakültelerine sâdece akademik zekâ ölçüt alınarak öğrenci alınmıştır. Bu nedenle Türkiye'de öğretmenlerin akademik zekâ ortalaması, diğer zekâ türlerinin çok üzerindedir. Bunun nedeni, eğitimde öğretmenin etkisini azaltmaktır. Öğretmen beklenen kişisel becerilerini göstermesi, iyi bildiği şeyleri öğrencilere aktarması değildir. Öğretmen, Türk eğitim sisteminde pasif bir araçtır. Türk eğitim sisteminde "iyi öğretmen", sisteme adapte olmuş, yeni yöntemlerden kaçınan ve klâsik süreçleri takip eden öğretmendir (Başdemir, 2012, s.50). Görev başındaki öğretmenler üstün yetenekli öğrenciler konusunda hizmet içi eğitimler ve kurslarla desteklenmelidir. Böylece öğretmenlerin bilgileri ve gözlem becerileri artacak, sınıflarındaki üstün ve özel yetenekli öğrencileri fark etme ve yönlendirme konusunda daha başarılı olacaklardır (Tarhan & Kılıç, 2014, s.34). Türk eğitim sisteminde uygulanan yönlendirme çalışmaları, bu uygulamalarda yaşanan sorunlar değerlendirildiğinde ve mevcut durumun incelendiğinde bu alanda diğer ülkelerde uygulanan sistemlerin de değerlendirilerek, incelenmesinin gelecekte yapılacak çalışmalara ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır (Gültekin ve Anagün, 2006, s. 146). Arslan (2000) araştırmasında Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yönlendirme hizmetinin bir öğretim kademesinden diğerine süreklilik göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Sağlam (2004) Avrupa ülkelerinin çoğunda temel eğitim düzeyinde öğrencilerin eğilim, yetenek ve başarıları doğrultusunda ortaöğretimde akademik ve mesleki öğrenim için etkili bir

yönlendirme sistemi olduğunu ve bu yönlendirmenin etkisiyle ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitimdeki öğrenci sayısının genel eğitimden daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmanın amacı, İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan yetenek tespiti ve yönlendirme çalışmalarının eğitim çalışanları görüşlerine göre incelenmesidir.

### Yöntem

#### Araştırma deseni

Araştırmanın nitel araştırma yönteminde ve olgubilim deseninde desenlenmiştir. Olgu bilim çalışmalarında, kişi ya da kişilerin belli bir olguya ilişkin algılarını veya perspektiflerini ortaya çıkarılması, yorumlanması amaç edinilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

#### Çalışma gurubu

Araştırmanın çalışma gurubu, İngiltere eğitim sisteminde ortaöğretim seviyesinde çalışanlar arasından seçilmiştir. Çalışma gurubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenient sampling) kullanılmıştır (Patton, 1987). Öğretmenlerin seçiminde halen eğitim sisteminde çalışıyor olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede görüşmeler ortaöğretim kademesinde çalışan 3 öğretmen ve 1 (okul geliştirme, rehberlik ve yönlendirme sorumlusu) yönetici/denetmen ile yapılmıştır.

#### Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin öğrenci tanılama ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere ana ve sonda sorulara yer verilmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerde İngiltere eğitim sisteminde öğrencilerin yeteneklerinin tespiti, yapılan yetenek tespitine göre yönlendirme çalışmaları ve yönlendirme sonrası yapılan değerlendirme çalışmaları hakkında bilgi almaya çalışılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu çerçevede ses kayıt cihazı ile toplanan görüşmeler yazıya geçirilmiştir. NVivo 10 nitel veri analizi paket programı ile yazıya aktarılan veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, daha sonra veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir.

### Bulgular

Çalışmada İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan yetenek tespiti ve yönlendirme çalışmaları, yetenek tespiti amaçlı yapılan çalışmalar, yönlendirme amaçlı yapılan çalışmalar ve yönlendirme sonrası yapılan çalışmalar başlıkları altında incelenmiştir. Bu bölümde eğitim çalışanlarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek, katılımcılar (K) kısaltması ile K1, K2, K3, K4 şeklinde verilmiştir.

#### 1. İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili mevcut duruma ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcılar İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili yapılan çalışmaları Tablo 1'de verilen kategoriler altında belirttiği görülmüştür.

Tablo1. İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili mevcut duruma ilişkin katılımcı görüşleri

	K1	K2	K3	K4	F
1.Okullarda öğrenci bilgilerinin paylaşıldığı ortak paylaşım programları kullanılıyor.	√				1
2.Tanılamada okul yönetimi tespit etmiyor ama bireysel ihtiyaçları destekliyor.	√			√	2
3.Öğrenciler her dersin sınavından aldığı puana göre seviyelere ayrılan (setler) sınıflara yerleştiriliyor.	√	√	√	√	4
4.Öğrencilerin yeteneklerinin tespitinde kullanılan en iyi yöntemin öğretmenlerin gözlemleri olduğu belirtilmektedir.	√		√	√	3
5.Sınıfta öğrencilerin bireysel yeteneklerine yönelik rehberlik çalışmaları planlanıyor. Farklı rehberlik programları uygulanıyor.	√		√		2
6.Öğrencinin özel yeteneği tespit edildiğinde çeşitli yollar ile bu değerlendiriliyor.	√	√	√	√	4
7.Okul aile arasında paylaşım fırsatları yaratılmaktadır.	√		√	√	3
8.Bireysel çalışmalar planlanıyor.	√		√	√	3

Tablo 1'de verilen **birinci tema ile ilgili olarak K1-** "Okulumuzda SİMS adında bir program kullanıyoruz. Tüm öğretmenler oraya öğrenci hakkında bilgilerini yazıyor ve tüm öğretmenlerde bunu görüyor. Veli görmüyor. O gün içinde öğrenci kavga etti mesela bir öğretmen gördü bunu paylaşıyor diğer öğretmenlerde bundan haberdar oluyor. Öğretmenler buradan habereleşebilir. Öğrencinin ders planı ve öğrenci hakkında her şey burada var. her öğrencinin bir dosyası var bu programda." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

**İkinci tema ile ilgili olarak K1-** "Öğrencileri tanıyan, keşfeden öğretmenler oluyor. Okul müdürü derslere girmedeği için sadece öğretmenlerin fikirlerini paylaşıyor." **K4-** "Bir önceki yıl fen sonuçları okulda düşük ise bu dersin başarısını artırmak için bütçe ayırırız. Okul müdürüne sana vereceğimiz para ile fen başarısını artırmak için yapacağın eğitim planını oluştur ve bize getir deriz." demişlerdir.

**Üçüncü tema ile ilgili olarak K1-** "Sınıfları seviyeye göre sıralıyoruz. Her ay çocuklar ile değerlendirme yapıyoruz. Dersle ilgili değerlendirmeler oluyor. Set1- Set6 arasında imtihan sonucuna göre öğrencinin sınıfı değişebilir. Çocuklarda iyi sınıfta olmak için çabalarlar." **K2-** "İlkokuldan ortaokula geçişte ilk hafta sınavlar yapılıyor ve öğrencinin matematik ve İngilizce başarısı ölçülüyor. Öğrenciler sınıflara dağıtılıyor. Her ders kendi sınavını yapıyor. Öğrenci her derste başarıya göre farklı setlere giriyor. Örneğin matematikte çok iyisin set1 de iken müzikte iyi değilsen set6 da olabilirsiniz. Bu setlere göre öğrencinin yetenekleri de ortaya çıkıyor. Bu şekilde öğrencilerde alanlara ayrıştırılmış oluyor. Burada setlere ayırma yöntemi bence çok etkili. Öğrenciler yetenekli alanlarda üst setlerde yer aldığı için öğretmenlerde fakında oluyorlar ve öğrenciler sınıf içinde kaybolup gitmiyor. Ve seviyelerine göre uygulamalar yapılıyor. Setlerde ayırma aşamasında aslında yönelme başlamış oluyor." **K4-** "Sınavlardan aldıkları notları değerlendiriyoruz. Aldıkları notlar onların gerçek yeteneklerini gösteriyor. Mesela matematik notları yüksekse, matematiğe yeteneği olduğunu düşünüyoruz." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

**Dördüncü tema ile ilgili olarak K1-** "Öğrencilerin durumları ile ilgili dosya tutmuyoruz. Öğrencileri tanımak için en çok kullanılan yöntem sınıfta gözlemlenme." **K3-** "5 yıl boyunca onları gözlemliyoruz. Öğrenci kendi seçimini kendi yapıyor. Öğrenciyi sadece öğretmenleri izleyip değerlendiriyor. Bunu ödevler, derslerdeki soru ve cevaplar, testler, derslerdeki genel feedback'ler ile yapıyoruz." **K4-** "Öğretim yılı boyunca öğrenciyi gözlemliyoruz. En iyi yol bu." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

**Beşinci tema ile ilgili olarak K1-** "Bütün ortaokullarda sabah 08.50 – ile 09.10 arasında 20 dakikada form time uygulaması yapılıyor. Her öğretmene bir sınıf veriliyor. Her sabah öğretmen kendi öğrencileri ile 20 dakika rehberlik uygulaması yapıyor. Öğrenciler problemlerini söylüyorlar. Bu sistem çok iyi işliyor, uygulanıyor. Mesela öğrencinin matematik dersi ile ilgili problemi vardır. Öğretmene gider matematik öğretmeni ile konuşur. Bu zaman çok önemlidir. Çünkü öğrenci her gün aynı öğretmeni görür ve o öğretmen öğrenciyi çok iyi bilir. Pastoral lider var, onlar sosyal problemler ile ilgileniyor. Metoral lider var, counsellor var hepsinin ayrı ofisi var. Hep okuldalar. Öğrencinin problemine göre biz yönlendirip danışmasını sağlıyoruz. Bazen de öğrenci hangisine kendini yakın hissediyorsa ona gidiyor. Ders problemi için pastoral lider e gidiyorlar, aile problemi varsa counsellor lider a gidiyorlar yani probleme göre danışmada değişiyor." **K3-** "Rehberlik etmede öğretmenler gerçekten başarılı bence. Bazı okullarda ayrı rehberlik çalışanları olabiliyor." demişlerdir.

**Altıncı tema ile ilgili olarak K1-** "Özel yeteneği olan öğrenciler toplu alanlarda duyurularak ödüllendiriliyor. Tüm öğretmenler bundan haberdar olurlar. Her Cuma okul dergisi yayınlıyoruz. Orada da öğrenciler yeteneklerini sergileyebilir. Ya da başarılılar varsa onları paylaşabiliriz. Örneğin, öğrencinin resme ilgisi var, okul parasını karşılayıp onu haftasonu eğitim alacağı özel bir kursa gönderebilir." **K2-** "Burada okullara gidip ücretsiz gönüllü olarak çalışabiliyorsun. Deneyim edinmek için pek çok öğrenci bunu yapıyor. Mesela ben ilk böyle başvurmuşum. Okulda matematiğe yetenekli öğrenciler varmış, müdür beni mülakata aldı, gönüllü olarak bu öğrencilere eğitim verdim. Bende deneyim edinmiş oldum. Birkaç öğrenci ile başka bir sınıfta çalışıyordum. Ama bir sonraki işimi bulmamda bu deneyimim işe yaradı." **K3-** "Her dersi planlamak zorundayız ve dersi planlarken sınıftaki her öğrencinin özel ihtiyaçlarını düşünmek zorundayız. Bu biraz karmaşık ve zor bir iş." **K4-** "Mesela öğrencilerin matematik becerileri iyi ise bunu güçlendirmek için bir eğitimi görevlendiriyoruz. Okul bu yeteneklerini geliştirmek için bir kişiyi görevlendiriyor. Devlet bunu yapmak için okula para veriyor. Eğer bir yeteneğin varsa ve bunda gerçekten çok iyiyse bir burs bulma şansında oluyor." demişlerdir.

**Yedinci tema ile ilgili olarak K1-** "Her dönem bir aile gecesi oluyor. Bu akşam da anneye babaya her şeyi söyleyebilirsiniz. Bir akşam okulda toplanıyor. Her öğretmen çocuk hakkında bir rapor yazar ve imtihan sonuçlarını da yazar ve her sınıfın sorumlu bu rehber öğretmene verir. Rehber öğretmene bu raporları veliler ile paylaşır. Burada bu rehber öğretmen çocuğun 2. annesi gibi oluyor." **K3-** "8 yılın sonunda öğrenci yönlendirileceği zaman, tüm alanlarda öğretmenler kendi alanları ile ilgili tanıtım yapıyor. Aile v öğretmenler alanlar hakkında bu yöntem ile bilgilendirilmiş oluyor." **K4-** "Okula gittiğimde müdürle, bazen bazı öğretmenler ve veliler ile de görüşüyorum. Okulun işleyişi hakkında bilgi alıyorum. Ama bazı aileler çocukları için okul dışında da eğitime ekstra para harcıyor. Bir arkadaşımın kızı özel okula gidiyor. Eğitim için para veriyorlar birde ekstra çalışmalar için para ödüyorlar. Hafta sonu dil çalışmaları, ekstra matematik çalışmaları, gitar kursu, belki bir ikinci dil için kurs gibi." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

**Sekizinci tema ile ilgili olarak K1-** "Teaching asistanlar var. çalışma saatleri ve sorumlulukları daha az. Öğretmenler 5-6 da gidebilirken eve ben 3 de gidebilirim. Ama maaşıda az. "Special educational needs" var , çok büyük sorunları varsa başka okullara gidiyorlar ama değilse "main stream" diyoruz burada, normal eğitimde devam ediyorlar. Bazende aileler istemiyor, çocuklarının çok sorunlu olduğunu kabul etmiyorlar. Annenin babanın kararı uygulanıyor sonuçta. Bazen biz diyoruz keşke özel eğitim göreceği bir okula gitse bu çocuk. Böyle çocukların olduğu sınıflara normal ders öğretmeni ile birlikte teaching asistanlar da giriyor. İlkokulda her sınıfta teaching asistan var. ben öğrenciyi takip ediyorum. Mesela a öğrencisinin ihtiyacı var onun hangi saatte nerede dersi varsa ben oraya gidiyorum. Bazen öğretmene ister ve öğrenciyi sınıftan çıkarıp başka bir aktivite yaptırabilirim." **K3-** "Her dersi planlamak zorundayız ve dersi planlarken sınıftaki her öğrencinin özel ihtiyaçlarını düşünmek zorundayız. Bu biraz karmaşık ve zor bir iş." **K4-**

"Örneğin benim okulum özel ihtiyaçları olan öğrencilerin geldiği bir okul. Normal öğretime devam edemeyen öğrenciler geliyor. Geldiklerinde bir test uyguluyoruz. Bu genel bir test. Okuyabiliyor mu? Yazabiliyor mu? Genel matematik bilgisi varmı? Elde ettiğimiz sonuçlara göre gelecek yıl için bir plan yapıyoruz." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde İngiltere eğitim sisteminde öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi için en etkili kullanılan yöntemler sınavlardan alınan puanlar ve öğretmen gözlemleri olduğu görülmektedir. Okullarda her ders için oluşturulan fiziki ortamların, farklı alanlarda rehberlik hizmeti veren uzmanların desteğinin etkili olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte her ders için seviye sınıfları oluşturulduğu ve öğrencilerin dersin sınavından aldığı puanlara göre sınıflara ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre çok etkili olan bu yöntemde süreç içinde öğrenciler ilgili ve yetenekli oldukları derslerde daha iyi seviyelerdeki sınıflarda yer alarak yönlendikleri belirtilmektedir. Öğrenci yeteneklerinin tespitinde öğretmenlerin etkili olduğu ancak okul yönetiminin gerekli durumlarda gerekli hizmetleri sağlayarak öğretmenin rehberliğinde destek olduğu görülmektedir. Her sınıf için bir sınıf öğretmeni görevlendirilmesi ve veli toplantıları ile velinin bilgilendirilmesi çalışmalarının Türk eğitim sistemi ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

## 2. İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan yönlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcılar İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan yönlendirme amaçlı yapılan çalışmalarını Tablo 2'de verilen kategoriler altında belirttiği görülmüştür.

Tablo2. İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan yönlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin katılımcı görüşleri

	K1	K2	K3	K4	F
1.Öğrencilerin ortaokulda aldığı puanlar ve öğretmenlerin rehberlik amaçlı değerlendirmeleri ile öğrenci yönlendiriliyor.	√	√	√		3
2.Öğrenciler ortaokul sonunda girdikleri GCSE sınavı sonucuna göre okul seçebiliyor.	√				1
3.Yönlendirmede sınavlardan alınan notlar ve öğrencinin kişisel seçimi etkili olmaktadır.	√	√	√	√	4

Tablo 2'de verilen **birinci tema ile ilgili olarak K1-** "Ortaokulda öğrenciler ilk üç senenin müfredatını tamamladıktan sonra okul tarafından yapılan sınavlara girerler. Sonuçlara göre, General Certificate of Education (GCSE) sınavları için hangi konuya çalışacaklarını seçerler." **K2-** "Burada neyi seviyorsa ona yönelmek zorunda kalıyor. Çünkü sistem içinde aldığı puanlara göre en baştan yönelme başlıyor. Başka alana yönelmesi biraz zor." **K3-** "Bazı okullarda mentorlük yapanlar var. Öğrenci hakkında öğretmenden bilgi alarak öğrencinin yönlendirilmesinde rehberlik yapabilir. Mentörler öğretmen ya da psikolog olmuyor. Öğrenci hakkında bilgi edinerek akademik başarısında önerilerde bulunan kişi oluyor." şeklinde ifade kullanmıştır.

**İkinci tema ile ilgili olarak K1-** "GCSE, ulusal bir sınavdır. Konular okuldan okula değişebilmektedir. GCSE Sınavlarında başarı elde eden öğrenciler Senior High School' a devam ederler veya okuldan ayrılırlar. GCSE sınavları, Türkiye'de ki benzer sınavlar gibi aynı günde tüm öğrenciler tarafından alınır. İngiltere'de zorunlu eğitimin 5-16 yaşları arasındadır. 16 yaşına geldiklerinde öğrenciler GCSE sınavına girerler. Daha sonra üniversite gidebilmek için A – Level programlarına devam edilmektedir. GCSE Sınavına giren öğrenciler, seçtikleri konu ile bağlantılı olarak üniversite eğitimine lise döneminde hazırlanmaya başlarlar." demişlerdir.

**Üçüncü tema ile ilgili olarak K1-** "Bu okullarda (6-form, kolej) derslerden alınan notlar ve okulun başarı değerlendirmeleri üniversiteye girmeyi etkiliyor. Üniversiteye göre de değişiyor tabiki. Mesela Oxford, Cambridge tüm dersleri A level olan öğrencileri alıyor." **K2-** "Burada öğrencinin düşünce ve kararları çok önemli. Öğrenci okula evde şiddet gördüğünü ya da sorunları olduğunu söylerse devlet çocuğu alabilir. Çocuk isteyen ailelere verebilir ya da devletin kendisi yetiştirebilir. Bu ülkede bireysellik ön planda." **K3-** "Onları yönlendirmede rehberlik ederken aldıkları notları değerlendiriyoruz. Aile ve okul müdürü kara verirken çok etkili olmuyor. Genellikle öğretmenler daha etkili oluyor çünkü öğrencileri gözlemleyen onlar. Biz iyi olduklarını düşündüğümüz alanlarda önerilerde bulunuyoruz ama kesinlikle kararlarını etkilemiyoruz, müdahale etmiyoruz. Onlar seçecekleri alana karar veriyorlar ve biz destekliyoruz. Bazı temel bilimleri öğrenmek zorundalar, matematik, fen, dil gibi ancak bunun yanında çalışmak istedikleri bir alanla ilgili ders seçebiliyorlar." **K4-** "Öğretmenler ya da aile öğrencinin çok yetenekli olduğunu söyleyebilir. Ancak seçim öğrencindir." şeklinde ifade kullanmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre yönlendirme de öğrencilerin ortaokul boyunca başarılı olduğu dersler, öğretmenin görüşleri ve ortaokul sonunda girdiği General Certificate of Education (GCSE) sınavından aldığı puanların etkili olduğu görülmektedir. Ancak yönlendirmede başarılı olduğu dersleri seçmek şartıyla eğitim almak istediği alanı öğrenci kendisi seçmektedir. Öğrenci GCSE sınavından aldığı puana göre de lisede gideceği okulun belirlendiği belirtilmektedir.

## 3. İngiltere eğitim sisteminde ortaokulda uygulanan yönlendirme sonrası yapılan çalışmalara ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcılar İngiltere eğitim sisteminde ortaokuldan sonra uygulanan yönlendirme sonrası çalışmalarını Tablo 3'de verilen kategoriler altında belirttiği görülmüştür.

Tablo3. İngiltere eğitim sisteminde ortaokuldan sonra uygulanan yönlendirme sonrası yapılan çalışmalara ilişkin katılımcı görüşleri

	K1	K2	K3	K4	F
1.Öğrenci sistem de başarılı olduğu derslerden seçim yaparak bir üst kademeye geçmek zorunda bırakılıyor.		√			1
2.Öğrenci seçtiği alanda başarılı ya da mutlu olmaz ise başarılı olduğu derslere göre başka bir alan seçimi yapabilir.	√	√	√	√	4
3.Öğrenci problem yaşarsa sosyal ve psikolojik destek veriliyor.				√	1
4.Öğrenci eğitim yılını tekrar ederek yeni bir alana geçebilir.			√		1

Katılımcılar İngiltere eğitim sisteminde ortaokuldan sonra uygulanan yönlendirme sonrasındaki durumu şu ifadeler ile dile getirdikleri görülmüştür;

**K1-** "Kendi seçeceği alanı öğrenci seçiyor. Karar tamamen öğrenciye ait. Burada iş bulmak zor değil, yani çocuk ne iş yaparsa bir iş buluyor. Böyle olunca istediği alanı seçiyor. Öğrenci 6 form bir okula gidip de beğenmezse okulunu değiştiriyor. Bu çok oluyor." **K2-** "11 sınıftan sonra öğrenci yönelmek istediği alanla ilgili 3 ders seçiyor. Mesela moda okuyacaksa, matematik, işletme ve moda tasarım dersleri alıyorsa, diyelim ki moda alanında başarılı ya da mutlu olamadıysa seçtiği diğer 2 ders ile ilgili alanlara da yönelebilir." **K3-** "Eğer seçtikleri alanda başarılı olmazlarsa, çok geç olmadan değiştirebilirler. Ancak geç olursa değiştiremezler. Sene kaybı olabilir." **K4-** "Problem olursa geri dönebilirler. Sosyal destek ile yardımcı oluyoruz. Okul sosyal servis ve uzman psikolog öğrenciye birlikte yardım ediyorlar."

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde İngiltere'de öğrenim görülen alanda iş bulma ve belirli bir yaşam standardına sahip olma kaygısının düşük düzeyde olmasının öğrencilerin gerçekten ilgi duydukları alana yönelmelerin de pozitif bir etken olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin seçmek istedikleri alanın başarılı oldukları derslerin içeriğine sahip ve General Certificate of Education (GCSE) sınavından aldığı puanların alanın seçiminde yeterli düzeyde olması zorunluluk olduğu görülmektedir. seçim sonunda öğrenci seçtiği alanı değiştirmek isterse yine başarılı olduğu derslerin içeriğinde yeni bir alana geçiş yapabildiği belirtilmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak, yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim almaları esastır. Kutlu Abu, Bacanak ve Gökdere (2016) tarafından yapılan Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi konulu araştırmasında Öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sistemi sorunları; çocukların alt kademelerden itibaren ilgi ve yeteneklerinin keşfedilip devam ettirilmemesi de sorunlar arasında belirtildiği görülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eğitim sisteminde bulunmasını istedikleri özellikleri arasında ailelerin daha bilinçli olması, fiziksel ortamın donanım olarak zenginleştirilmesi, sınıfların kalabalık olmaması, öğretmenin öğrenciyi iyi tanınması, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi gibi özellikleri belirttikleri görülmektedir. Cirit Gül (2016) tarafından yapılan çalışmada da PISA 2015 sonuçları dikkate alınarak ve genel sıralamada ilk 10'a giren ülkelerden Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemleri incelenmiştir. Araştırmada diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinde öğretmen adaylarının psikolojik, sosyal, pedagojik yeterliklerinin önemsendiği görülmektedir. Göğüş (2009) tarafından yapılan çalışmada ülkemizde, öğrenci merkezli, sistemli ve tutarlı bir yöneltme yaklaşımının egemen olmadığı, diğer yandan yapılabilen yönlendirmenin, diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında oldukça geç kalınarak yapıldığı, geciken bu zamanda özellikle bazı yeteneklerin değerlendirilmesini olumsuz yönde etkilediği hatta telafisinin olanaksız olabileceğinin vurgulandığı görülmektedir (Göğüş, 2009, s.91). Tanılama yapmanın amacı ailelerin merakını gidermek ya da bireyleri etiketlemek değil, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için uygun eğitim programına yönelmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklara evde ve okulda olabildiğince yaşantı zenginliği sağlanarak farklı ortamlarda yeteneklerini kullanmaları ve böylece kendilerini tanımaları ve öğrenme stillerini belirlemeleri sağlanmalıdır (Tarhan & Kılıç, 2014, s.41). Araştırmanın sonunda yeteneğin küçük yaşlarda eğitilip, değerlendirilmesi gerekliliği, öğretmenlerin çocukların yeteneklerini değerlendirmede etkili olunamadığı görüşünde birleştikleri, konuyla ilgili olarak düzenlemeler yapılması ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekliliği elde edilen bulgular arasında belirtilmektedir. Kartal (2009) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar" başlıklı araştırmasının sonunda Eğitim sisteminin sınav odaklı bir yapıda olması, eğitimden beklenen amaçlara ulaşamamasına, sınav hazırlıklarına önemli harcamalar yapılmasına ve böylece eğitime ayrılan kaynakların verimsiz kullanılmasına, öğrenciler ve ailelerinde mali, sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğunun belirtildiği görülmektedir. Kartal (2009) araştırmasının sonunda çağdaş eğitim sistemlerinin, öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarma ve ona göre yönlendirme esasına dayandığını ve öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerini ortaya



koyabilecekleri programların uygulanabileceği, ölçme ve değerlendirme sisteminin de bu ekseninde şekillendirilmesinin gerekliliği önerisinde bulunmaktadır. Arslan ve Kılıç (2000) tarafından yapılan bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırması sonucunda incelenen üç Avrupa ülkesindeki eğitimsel ve mesleki yönlendirme faaliyetleri, çocukların ve ailelerin bilinçlendirilmesinden başlayıp okul, iş hayatı ve özel sektörü de içine alan geniş ve detaylı hizmetler olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma sonunda belirtilen öneriler arasında öğretmenlerin rehberlik konularında yetersiz kaldıkları ve bu konuda bilgilendirilmelerinin, İlköğretimde hazırlanan ders programları bireysel farklılıkları ortaya çıkaracak duyarlılıkta olması gerekliliğinin belirtildiği görülmektedir. Koshy (2017) tarafından yapılan üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde İngiltere eğitim politikasını inceleyen araştırmasında tanılama çalışmalarını yapan öğretmenler ile görüşmüştür. Araştırma sonunda eğitilmiş üstün yetenekli çocukların eğitimi gözlem denetiminin eksik olduğu yerel okullara bırakılırsa, öğrencilere sunulan hizmetin yetersiz olacağını belirtiyor. Öğretmen davranışlarındaki yetersizliklerin uygulama da sorun olduğu sonuçlar arasında belirtilmektedir. Meşeci (2007) tarafından yapılan "İngiltere'de İlköğretim Performans Değerlendirme Sistemi ve Türkiye İçin Öneriler" başlıklı araştırmanın sonucunda okulların performansları değerlendirilirken okulun ve öğrencinin kendi performansının yıllar içindeki gelişimini gösteren bilgiler göz önünde bulundurulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde İngiltere eğitim sisteminde ortaokul seviyesinde öğrencilerin sınavlardaki başarılarına göre her ders için seviye sınıfları oluşturulduğu ve buna bağlı bir eğitim programı tasarlandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, derslerde oluşturulan seviye sınıflarında öğrencilerin yeteneklerinin belirgin düzeyde ortaya çıktığını belirtmektedir. Katılımcılar, bu seviyede yönlendirmenin iki kaynaktan elde edilen bilgiler ışığında gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu kaynaklardan birincisi verilere dayalı olarak öğrencilerin başarılı oldukları derslerin belirlenmesi ve öğrencilerin yönlendirilmesinde başvurulan ikinci kaynak ise öğretmenlerin gözlemleridir. Bu çerçevede öğrencilerin bir üst öğrenim için seçim yaparken ders puanlarına göre yönlendirildiği için başarılı olduğu alanlarda seçim yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar okullarda öğrencilerin bireysel olarak daha ayrıntılı değerlendirildiğini ve bireysel ihtiyaçlarına dayalı birkaç çeşit rehberlik servisi oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Bireysel olarak yapılan bu yönlendirme yaklaşımında öğrencilerde özel yetenekler belirlendiğinde, özel yetenek belirlenen alanlarda devlet desteği ile eğitim görmeleri sağlanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, genel olarak öğrencilerin yeteneklerinin tespit edilmesinde ve yönlendirilmesinde en önemli rolün öğretmenler tarafından üstlenildiği anlaşılmaktadır. Sonuçlara göre çoğunlukla gözleme dayalı yönlendirme yaklaşımının ilgi ve yetenekleri belirlemede ve öğrencilere bu yönde rehberlik etmede daha etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Ancak yönlendirme aşamasında İngiltere eğitim sisteminde de Türk eğitim sisteminde olduğu gibi son kararın aile tarafından verildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin seçtiği alanda mutsuz ya da başarısız olduğuna karar verilmesi durumunda başarılı olduğu dersleri dikkate alarak yeni bir seçim yapmasına olanak veren bir sistemin varlığı da bireyi ve aileleri destekleyici niteliktedir. Bütünde değerlendirildiğinde her ülkenin şartlarının kendine özgü bir değerlendirmeye ihtiyaç yarattığı söylenebilir. İngiltere'de öğrenim görülen alanda iş bulma ve belirli bir yaşam standardına sahip olma kaygısının düşük düzeyde olduğu kabul edildiğinde öğrencilerin gerçekten ilgi duydukları alana yönelmeleri daha mümkün görünmektedir. Elde edilen bulgular ışığında 1) Öğretmenlerin gözlem yeteneğini geliştirici sınıf içi çalışmalar yapılabilir. 2) Rehber öğretmenler için daha özel uzmanlık alanları oluşturulabilir.

### Kaynakça

- Arslan, M. & Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 1-13. ([https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/148/10.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/10.htm))
- Aydın, M. (2013). Eğitimde Örgütsel Davranış, Ankara : Gazi Kitabevi
- Başdemir H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. Hitit Üniversitesi, Liberal Düşünce, 67, 35-53.
- Birdişli F.& Özdemir H. (2009). Türkiye'de Nitelikli Kamusal Eğitim Politikaları İçinde Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ve Avrupa Birliğinde Yer Alan Uygulamalar, Anadolu Üniversitesi, This article has been present for 2'nd National Congress for Gifted and Talented Children.
- Cirit G. A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın Öğretmen Yetiştirme ve Seçme Sistemlerinin Karşılaştırılması, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Creswell, J. W. (2014). Research design. qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Fourth ed. Lincoln: Sage.
- Gartrell, D. (2011). A guidance approach for the encouraging classroom. 5th. Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Göğüş, G. (2009). Müzik Yeteneğinin Geliştirilmesinde Küçük Yaşlarda Eğitime Başlamanın Önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 89-102.
- Gültekin M.& Anagün Ş. S. (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 145-170.
- Kartal S. (2013). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 248-262.

- Kargin T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri , *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 1-13.
- Kepeçoğlu M. (1990). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Koshy V. (2017). England Policy İn Gifted Education Current Problems And Promising Directions, *Gifted Child Today*, 41 (2), 75-80.
- Kuzgun Y. (1988). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Kutlu Abu, N., Bacanak, A. & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307. doi:10.17539/aej.07102
- Meşeci, F. (2007). İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 79-105.
- Patton, Q.M. (1987). How to use Qualitative Methods in Evaluation. London, New Dehli : Sage Publications Inc., Newsbury Park.
- Pordanjani H. A. M. , Beni A. Z., Soureshjani H. Z., Vardanjani Y. M. F. (2015). Talent Management in Education, *Advances in Environmental Biology*, 9(2), 721-737.
- Sağlam, M. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Şimşek, H. & Tanaydın. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni, *İlköğretim-Online*, (1), 12-16.
- Tarique I. & Schuler S., (2010). Global Talent Management: Literature Review, İntegrative Framework, and Suggestions For Furter Research,45 (2), 122-133.
- Tarhan S. & Kılıç Ş.(2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye’deki Eğitim Modelleri , *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 27-43.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms,. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Yeşilyaprak B. (2016), 21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 9. Baskı [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ergenlik Döneminde Görülen Riskli Davranışların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

GÖKÇE AYSU AKYÜZ

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

MEHMET ALİ ÇAKIR

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

ERSİN ALAKUŞ

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Ergenlik dönemi bireyin büyük değişimler yaşadığı bir zaman dilimidir, pek çok riskli davranış ergenlik döneminde ortaya çıkarak ergenin yaşantısını etkilemektedir. Riskli davranışların ergenler arasındaki yaygınlığı, çevresel değişkenlerin üzerindeki etkisi ve ergenin riskli davranışlara yönelişleri arasındaki ilişkinin saptanması yönündeki çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu araştırma ergenlerin riskli davranışlara yönelme durumunu okul türü, cinsiyet, yaş ve algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

**Yöntem:** Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup çalışma grubunu 200 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Riskli Davranışlar Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Veriler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde T- Testi, ANOVA ve MANOVA analizlerinden faydalanılmıştır.

**Bulgular:** Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde okul türüne bağlı olarak okul terki davranışında Meslek Lisesi katılımcılarının aleyhinde ilişkiye rastlanmıştır. Antisozyal davranış, alkol- sigara kullanımı ve okul terki başlıkları ile cinsiyet arasında ilişki görülmüştür. Sigara kullanımı ve yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Algılanan akademik başarı ile intihar eğilimi ve beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Algılanan akademik başarı düştükçe ergenlerde intihar eğiliminin arttığı saptanmıştır. Ergenlerde yaşa bağlı olarak bağımlılık davranışında artış olduğu da bulgular arasındadır.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Yapılan araştırmada yalnızca ölçek verilerine bağlı kalınmış ve müdahalelere yönelik bir program sunulmamıştır. Riskli davranışlar üzerinde yapılacak olan araştırmalara öğrenci ve aile görüşmelerinin dahil edilerek planlanan müdahale programlarının uygulanması ve sonuçlarına yer verilmesi faydalı olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** antisozyal, okul terki, bağımlılık, cinsiyet, yaş.

## ANALYSIS OF VARIOUS VARIABLES OF RISKY BEHAVIOURS SEEN IN ADOLESCENCE PERIOD

## Abstract

**Problem Statement and Objective:** Adolescence is a period of time when the individual experiences major changes, a number of risky behaviours occur during adolescence period and affect the adolescent's life. Studies to determine the relationship between the prevalence of risky behaviours among adolescents, the effect of environmental variables on them and the orientation of the adolescent towards risky behaviours gain importance. This study was prepared to analyse the adolescents' tendency to risky behaviours in terms of school type, sex, age and the variables perceived academic level of achievement.

**Method:** As a relational screening model, this study group is composed 200 students. For the purpose of collecting data, it was benefited from Risky Behaviour Scale and Personal Information Form prepared by the researcher. To determine the relationship between data, it was benefited from T- Test, ANOVA and MANOVA analyses.

**Findings:** When the data obtained from participants were examined, in the behaviour of dropping out based on school type, a relationship against the participants of Vocational High School was determined. It was seen that there is a relationship between antisocial behaviour, using alcohol-cigarette, dropping out school topics and sex. It was determined that there was a significant relationship between using cigarette and age variation. A significant relationship was found out between perceived academic achievement, suicidality and nutritional habits. As the perceived academic achievement decreases, it was determined that suicidality in adolescents increases. Findings also indicate that addictive behaviour was increased based on the age in adolescents.

**Suggestions for Prospective Researches and Applications:** In this research conducted, only scale data were adhered and no program was presented for interventions. It would be beneficial to allow for the implementation and consequence of planned intervention programs by including student and parent interviews. Applying intervention programs planned with the inclusion of student and family interviews to the studies which are going to be done on the risky behaviours and giving place to their results will be beneficial.

**Key Words:** antisocial, dropping out school, addiction, sex, age.

## Giriş

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçişini sağlayıcı köprü görevini gören ve bireyin çocukluk yaşantıları ile yetişkinlik yaşantılarını birbirine entegre eden "fırtına ve stres dönemi" olarak tanımlanmaktadır (Gül ve Güneş, 2009; Santrock, 2011). Ergenlik döneminin yaş gruplaması konusunda kaynaklarda farklı bilgiler yer bulmuştur. Ergenlik dönemi 9-11 yaş grubundan başlayarak 17- 18 yaş grubuna kadar ele alabiliriz ancak genç yetişkinliğin ilk dönemlerinde ergenlik davranışlarına rastlanmaktadır (Sayıl vd., 2002'den aktaran [akt.] Gül ve Güneş, 2009; Santrock, 2011).

Ergenlik dönemine adım atan birey her alanda yaşadığı yeniliklere uyum sağlamada zorlanabilir. Yaşanan bu zorluklar kişiyi risk faktörlerine açık hale getirmektedir (Parlaz, Tekgül, Karademirci ve Öngel, 2012). Jessor (1998), riskli davranışları "kişisel, sosyal veya gelişimsel olarak istenmeyen sonuçlar için risk faktörleri" olarak tanımlamıştır (Yorğun, 2014). Ergenlik döneminde gelişen riskli davranışlar bireylerin gelişimini tehdit eden ve yaşamlarını tüm alanları etkileyen düzeyde olabilmektedir (Cleary, 2000). Son yıllarda yapılan araştırmalarda riskli davranışların pek çoğunun birbirini tetiklediği ve aynı anda görülme sıklığının arttığı saptanmıştır (Alikashiöglü, 2008).

Ergenlerin gelişimini sekteye uğratan riskli davranışları göstermesinde itici kuvvet oluşturan nedenler risk faktörleri olarak adlandırılırken, bireyin riskli davranışlardan uzak kalmasında etkili olan nedenler ise koruyucu faktörler olarak gruplanmaktadır (Siyez, 2006). Ergen ve çevresi için sorun oluşturabilecek bu davranışların ortaya çıkmasında risk ve koruyucu faktörler büyük önem taşımaktadır. Kendilik değeri, sosyal ilişkileri, akademik başarısı ve okula yönelik pozitif algısı yüksek olan ergenlerde koruyucu faktörler ön plana çıkarken; aile içi şiddet, antisosyal ebeveynler, düşük sosyoekonomik düzey risk faktörleri ön plana çıkmaktadır (Alikashiöglü, 2008; Siyez ve Aysan, 2007).

## Problem Durumu

İntihar, kişinin kendisini öldürmek için planlı ve kasıtlı şekilde eyleme geçmesi şeklinde açıklanmaktadır. Ergenler arasında intihar her geçen gün artarak devam etmektedir. Son yıllarda ülkemizde gençler arasındaki intiharların görülme sıklığı Avrupa ülkelerinden daha düşük olsa da 15-19 yaş aralığındaki gençlerin intihar oranları ülkemizde de gün geçtikçe artmaktadır (Siyez, 2006). Türkiye'de yapılan çalışmalara göre intiharın yaygınlığı yüzbinde 4.13 olarak saptanmış olup, 15-19 yaş arası gençlerde intihar eğiliminin arttığı bilinmektedir (Owen ve Sarı 2015; Siyez, 2006).

Antisosyal davranışlar bireyin kendisi ve çevresine karşı haklarını ve kuralları çiğneyici, tekrarlayan davranış örüntüleridir. Çete üyeliği, kurallara/yasalara uymama, evden/okuldan kaçma, hırsızlık, dolandırıcılık, kumar oynama gibi davranışlar ergenlerde antisosyal davranışlar kapsamında değerlendirilmektedir. Bu davranışların ergen tarafından kullanımının artması ile davranım bozukluğu veya karşıt gelme bozukluğu gibi ruhsal bozukluklar ortaya çıkmaktadır (Siyez ve Uzbaş, 2013).

Madde kullanımı bireylerin merkezi sinir sistemini etkileyen, duygu, düşünce ve davranışlarında değişikliğe yol açan biyo-psikososyal bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Keyif verici veya uyuşturucu etkileri olan alkol, uçucular, tütün ürünleri, afyon gibi maddelerin kullanımı gençler arasında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygınlığını korumaktadır (Balseven, Özdemir, Tuğ, Hancı ve Doğan, 2002; Beyazyürek ve Şatır, 2000; Owen ve Sarı 2015). Son yıllarda ülkemizde yapılan araştırmalara göre gençler arasında madde kullanımı hızla artmaktadır. Yaşanan bu artış risk faktörlerini belirlemede ve bunlara uygun koruyucu faktörlerin ortaya konmasını daha da önemli hale getirmektedir (Akfert, Çakıcı ve Çakıcı, 2009; Erdem, Eke, Ögel ve Taner, 2006).

Ergenlik döneminde birey yaşadığı pek çok değişimle beraber yeni alışkanlıklar da kazanmakta ve hayatının geri kalanında bağımlısı olacağı maddelerle karşılaşabilmektedir. Bağımlılık yapıcı maddelerden olan alkolün kullanımı 18- 25 yaş arasında yığılma gösterse de ABD'de yapılan araştırmalarda 12- 17 yaş arası ergenlerin alkol kullanım oranı %39 civarında belirlenmiştir (Şaşmaz, Buğdaycı, Toros, Kurt, Tezcan, Öner ve Çamdeviren, 2006). Ergenlerde görülen riskli davranışlara bakıldığı zaman alkol ve sigara kullanımının cinsiyet değişkeninden etkilendiğini ve erkek ergenlerin bu maddelerin bağımlılığı konusunda kadın ergenlere göre daha çok risk grubunu oluşturdukları belirlenmiştir (Körük, 2017).

Madde kullanımının yanında ergenlerde sigara içme yaygınlığı %37.5'lara kadar ilerlemiştir (Güler, Güler, Ulusoy ve Bekar, 2009). Gençlerin sigaraya, özenme, taklit ve büyüme göstergesi olarak gördükleri için başladıkları ve sigara bağımlısı olan bireylerin yüzde 80 gibi büyük bir kısmının sigara içme davranışını ilk olarak ergenlik döneminde gösterdikleri bilinmektedir (Doğan ve Ulukol, 2010).

Ergenlerde bir diğer riskli davranış alt başlığı ise okul terki olarak gösterilmektedir. Okul terki öğrencinin yükseköğretim aşamasına geçmeden herhangi bir basamakta eğitim ortamından ayrılması, eğitim sisteminden çıkması olarak açıklanmaktadır. Yapılan araştırmalarda 10. Sınıf düzeyinin okul terkinin yoğunlaştığı bir zaman dilimi olduğu ortaya konmuştur (Taylı, 2008). Ülkemizde alan yazına baktığımız zaman okul terki konusunda yapılmış çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Okul terkinin birey için risk faktörü oluşturduğu bilinmektedir. Özellikle okul terkinin neden ve sonuçlarının belirlenmesi bu riskli davranışın önlenmesi açısından önem taşımaktadır (Yorğun, 2014).

Ergenlerin bilişsel kapasitelerindeki değişimler ve kendi kendilerini algılama yönündeki tarzları vücutları ile ilgili araştırmalar yapmaları hatalı yorumlamaları doğurmakta ve genci riskli davranışlara yönlendirmektedir (Rosenblum ve Lewis, 1999; Archer, 1989'dan akt., Oktan ve Şahin, 2010). Yeme bozukluklarının daha çok Batı toplumlarındaki ergenler için risk faktörü oluşturduğunu açıklayan çalışmalar olsa da günümüzde içinde yaşadığımız toplumda da sıklıkla görüldüğünü bilmekteyiz (Gürdal, 1999; Kaya, Yiğittürk ve Yalvaç, 2003). Beslenme alışkanlıklarına baktığımızda gerektiğinden fazla besin tüketiminin de ergenlik dönemi risk faktörlerinden

olduğunu söyleyebiliriz (Özmen, Çetinkaya, Ergin, Şen ve Erbay, 2007). Bireylerde görülen yeme bozuklukları ilaç kullanımı, çok sık yapılan diyetler, düşük ekonomik düzey nedeniyle beslenememe, alkol kullanımı gibi nedenlerden etkilenmektedir (Erkan, 2011).

Ergenlik dönemi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda dönem içinde yaşanan stres ve gerilim riskli davranışların gösterilme sıklığında artışa neden olmaktadır. Riskli davranışların görülme olasılığını azaltan, ergenin ailesinden, içinde bulunduğu toplum yapısından veya ergenin kişilik özelliklerinden kaynaklı olabilecek faktörlere koruyucu faktörler adı verilmektedir. Koruyucu faktörlerin ergenin yaşantısında etkili düzeyde işlememesi ergeni risk faktörlerine yakınlaştırmakta ve riskli davranışları gösterme olasılığını arttırarak tehlike oluşturmaktadır (Gizir, 2007; Siyez ve Aysan, 2007).

### Amaç

Çalışmanın giriş kısmında da verildiği gibi koruyucu faktörler literatürde genel olarak, yüksek ekonomik düzey, düşük olmayan akademik başarı, okula devam, aile içi ilişkilerin yüksek kalitede olması aile bütünlüğünün sağlanmış olması vb. olarak ele alınmaktadır. Risk faktörleri ise, okulun terk edilmesi, düşük akademik ilgi, aile bütünlüğünün bozulmuş olması, düşük sosyoekonomik düzey, bağımlılık yapıcı maddelere kolay erişim vb. olarak sıralanmaktadır (Siyez ve Aysan, 2007).

Madde bağımlılığı, sigara ve alkol kullanımı, intihar davranışı ve yeme bozukluklarının gençlerde görülme sıklığının diğer ülkeler gibi ülkemizde de artış içinde olduğu bu dönemde okullarda yapılacak önleme ve müdahale çalışmalarının geliştirilmesi için riskli davranışların ve risk faktörlerinin alan yazın tarafından daha çok ürünle desteklenmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada ergenlerde görülen riskli davranışlar okul türü, cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmiş olup bu değişkenlerden etkilenen riskli davranışların türleri ortaya konmak istenmiştir.

### Alt Amaçlar

1. Lise öğrencilerinin riskli davranışlara yönelimi nasıldır?
2. Lise öğrencilerinde gözlenen riskli davranışların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
3. Lise öğrencilerinde yaşa bağlı olarak gösterilen riskli davranışların dağılımı nasıldır?
4. Lise öğrencilerinde okul türüne bağlı olarak gösterilen riskli davranışlar değişmekte midir?
5. Lise öğrencilerinde görülen riskli davranışların algılanan akademik başarıya göre dağılımı nedir?
6. Okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre riskli davranış alt boyutları arasındaki dağılım nasıldır?

### Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ergenlik, bireyin pek çok fiziksel ve duygusal değişimi bir arada yaşadığı bir dönem olup, riskli davranışların görülme olasılığının fazla olduğu bir zaman dilimidir (Santrock, 2011). Riskli davranışlar ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi ile ilgili olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda özellikle koruyucu ve risk faktörleri vurgulanmakta ve bu faktörlerin ergen üzerindeki etkisi araştırılmaktadır.

Günümüzde gelinen noktada, koruyucu faktör olarak sunulan çeşitli değişkenlerin zamanla risk faktörü haline gelebildiğini görmekteyiz. Özellikle farklı ortaöğretim kurumlarında akademik başarının öğrenci açısından farklı algılanması durumu birey için risk oluşturmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Aynı zamanda farklı okul türlerinde birbirinden farklı riskli davranışların ergenler tarafından gösterildiği düşünülmektedir (Şimşek, 2011).

Bu nedenle ergenlik döneminde gösterilen riskli davranışlar ve bağlı oldukları düşünülen değişkenlere ilişkin çalışmaların güncel hale gelmesi, var olan durumun ortaya konması ve buna yönelik önlemlerin alınması noktasında önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırma durumunun betimlenmesi ve önleyici çalışmalara yön vermesi açısından yol gösterici olacaktır.

### Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki ölçek sorularına öğrencilerin doğru ve samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.

### Sınırlılıklar

Bu çalışma öğrencilerin Riskli Davranışlar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuna verdiği cevaplarla sınırlı olup kesin ve net öngörüşler sunmamaktadır. Verilerin sadece Isparta ilindeki iki liseden elde edilmiş olması diğer bir sınırlılıktır.

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama araçları, çalışma grubunun özellikleri ve verilerin analiz sürecinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Ergenlerde görülen riskli davranışların okul türü, cinsiyet, yaş ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma Karasar (2016)'ya göre betimsel yöntemli ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim döneminde Isparta Tenzile Erdoğan Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden 200 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların 68'i kadınlardan, 132'si erkeklerden oluşmakta ve yaşları 16-18 arasında değişmektedir. Katılımcıların 19'u köyde, 8'i kasabada ve 173'ü şehir merkezinde ikamet ettiğini belirtirken, ekonomik düzeylerini 12'si yüksek, 168'i orta ve 20'si düşük olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan 8'inin babası, 2'sinin annesi ve 1'inin

de hem annesi hem babası hayatta değildir. Algılanan akademik başarı düzeylerinde öğrencilerin 24'ü başarısını yüksek bulurken, katılımcıların büyük bir kısmı olarak 150 kişi akademik başarısını orta olarak değerlendirmiştir. Rehberlik servisinden yararlanma düzeylerini katılımcıların 159'u düşük olarak değerlendirirken, yalnızca 3'ü rehberlik servisinden yüksek düzeyde yararlandığını belirtmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplamak için 36 maddeden oluşan Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formundan (KBF) yararlanılmıştır.

**Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ):** Bu ölçek Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinde görülen riskli davranış eğilimlerini değerlendirmek için geliştirilmiş olup, anti-sosyal davranışlar (AD), alkol kullanımı (AK), sigara kullanımı (SK), intihar eğilimi (İE), beslenme alışkanlıkları (BA) ve okul terk(OT) olmak üzere altı alt boyutta riskli davranışları ele almaktadır. Katılımcının 1( kesinlikle uygun değil) ve 5 (kesinlikle uygun) arasında değerler verdiği RDÖ'den ulaştığı puan arttıkça riskli davranış gösterme eğilimi de artış göstermektedir.

RDÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve benzeme geçerliği ile analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri .49 ile .83 arasında değişen 36 maddelik bir form elde edilmiştir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %55,43'tür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise bu altı boyutlu yapı doğrulanmış ve kabul edilebilir bir model ele edilmiştir. RDÖ'nün tüm iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir. RDÖ'nün test tekrar test analizinde elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayıları(r) sırasıyla, AD .79; AK .77; SK .90; İE .63; BA .56; OT .68 ve tüm ölçek için .85 olarak bulunmuştur. AD'nin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach  $\alpha$ ), .83; AK'nin .88; SK 'nin .91; İE'nin .58; ve OT'nin .73'tür. RDÖ'nün tüm iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Gençtanırım ve Ergene, 2014).

**Kişisel Bilgi Formu:** Kişisel bilgi formu, katılımcılar hakkında demografik bilgiler elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup; uygulanan formda katılımcıların cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne baba meslekleri, ailenin gelir düzeyi, ailenin yaşadığı yer ve anne babanın hayatta olup olmadığı hakkında sorular yer almaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 22.00 programı kullanılmıştır. Ergenlerde görülen riskli davranışların okul türü, cinsiyet, yaş ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre dağılımının belirlenmesinde T- Testi, ANOVA ve MANOVA analizleri kullanılmıştır. İki ya da daha fazla bağımsız değişkenin ortalamalarını karşılaştırmak için ANOVA, birden fazla bağımlı değişkenin etkilerini karşılaştırmak için MANOVA ve iki veri grubunun ortalamalarını karşılaştırarak aralarındaki farkın yorumlanması aşamasında T-Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

### Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin bulgular ve riskli davranışlara yönelik bulgular yer almaktadır.

### Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların okul türüne yönelik bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okul Türüne İlişkin Bulgular

Okul Türü	Sayı	Yüzde
Anadolu Lisesi	100	50.0
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	50.0
Toplam	200	100.0

Araştırmada yer alan katılımcıların % 50.0'si Anadolu Lisesi'ne giderken % 50.0'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne gitmektedir.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	70	35.0
Erkek	130	65.0
Toplam	200	100.0

Katılımcıların % 65.0'i erkek iken % 35.0'i kadındır.

Araştırma kapsamına alınana katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Bulgular

Yaş	Sayı	Yüzde
16 yaş	91	45.5
17 yaş	87	43.5
18 yaş	22	11.0
Toplam	200	100.0

Araştırmada yer alan katılımcıların % 45.5'inin 16 yaşında, % 43.5'inin 17 yaşında ve % 11.0'inin 18 yaşında olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların algılanan akademik başarılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Algılanan Akademik Başarı	Sayı	Yüzde
Düşük	28	14.0
Orta	149	74.5
Yüksek	23	11.5
Toplam	200	100.0

Katılımcıların algılanan akademik başarı durumları incelendiğinde, % 74.5'inin akademik başarılarının orta düzey, % 14.0'ünün düşük düzey ve % 11.5'inin yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir.

#### Öğrencilerin Riskli Davranışlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada yer alan öğrencilerin riskli davranışları ile ilgili bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Riskli Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ortalama	Ss
Riskli Davranış Ölçeği (RDÖ)	200	36.00	149.00	73.44	21.01

RDÖ'den alınan puanlar 36 ile 180 puan arasında değişmektedir. 36 en düşük puanı ifade ederken, 180 en yüksek puanı ifade etmektedir. Tabloya göre, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin RDÖ'den aldıkları en düşük puan 36 en yüksek puan 149'dur. Öğrencilerin RDÖ'den aldıkları puanların ortalaması 73.44'tür. Buna göre, öğrencilerin riskli davranışlara sahip olma durumlarının orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

Katılımcıların okul türüne göre riskli davranışlara sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Riskli Davranışlara Sahip Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama	Ss	F	p
Anadolu Lisesi	100	68.20	19.78		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	78.69	20.98	2.60	0.00*

p<0.05

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okul türü ile riskli davranışlara sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<0.05). Okul türünün öğrencilerin riskli davranışlara sahip olma durumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ve etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarının (78.69) Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarından (68.20) daha yüksek olduğu ve daha fazla riskli davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan katılımcıların okul türüne göre riskli davranış alt boyutlarına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Riskli Davranış Alt Boyutlarına Sahip Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	Ss	F	p
Antisosyal Davranışlar	Anadolu Lisesi	100	13.49	4.61	1.24	0.02*
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	15.15	5.35		
Alkol Kullanımı	Anadolu Lisesi	100	9.54	5.80	0.25	0.24
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	10.47	5.51		
Sigara Kullanımı	Anadolu Lisesi	100	10.28	6.75	14.40	0.00*
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	14.63	8.20		
İntihar Eğilimi	Anadolu Lisesi	100	10.79	3.53	0.22	0.61
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	11.04	3.43		
Beslenme Alışkanlıkları	Anadolu Lisesi	100	14.88	4.12	11.16	0.71
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	14.63	5.36		
Okul Terki	Anadolu Lisesi	100	9.22	3.32	28.92	0.00*
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	100	12.77	6.60		

p<0.05

Araştırmada yer alan öğrencilerin okul türü ile antisosyal davranışlara sahip olmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<0.05). Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarının (15.15) Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarından (13.49) daha yüksek olduğu ve daha fazla antisosyal davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okul türü ile alkol kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0.05). Öğrencilerin okul türü ile sigara kullanımı arasında anlamlı



bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarının (14.63) Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarından (10.28) daha yüksek olduğu ve daha fazla sigara kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin okul türü ile intihar eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin okul türü ile beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin okul türü ile okul terki arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarının (12.77) Anadolu Lisesi'ne giden öğrencilerin ortalama puanlarından (9.22) daha yüksek olduğu ve daha fazla okulu terk etme davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre riskli davranışlara sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Riskli Davranışlara Sahip Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	F	p
Kadın	70	63.34	13.16		
Erkek	130	78.88	22.43	24.83	0.00*

$p<0.05$

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetleri ile riskli davranışlara sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Cinsiyetin öğrencilerin riskli davranışlara sahip olma durumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ve etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre, erkeklerin ortalama puanlarının (78.88) kadınların ortalama puanlarından (63.34) daha yüksek olduğu ve daha fazla riskli davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre riskli davranış alt boyutlarına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Riskli Davranış Alt Boyutlarına Sahip Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	F	p
Antisosyal Davranışlar	Kadın	70	12.12	3.55	7.87	0.00*
	Erkek	130	15.50	5.34		
Alkol Kullanımı	Kadın	70	8.11	2.97	33.05	0.00*
	Erkek	130	11.02	6.46		
Sigara Kullanımı	Kadın	70	8.47	4.75	66.25	0.00*
	Erkek	130	14.60	8.28		
İntihar Eğilimi	Kadın	70	11.38	3.19	2.21	0.16
	Erkek	130	10.66	3.60		
Beslenme Alışkanlıkları	Kadın	70	14.44	4.13	5.16	0.49
	Erkek	130	14.92	5.09		
Okul Terki	Kadın	70	8.80	2.73	27.61	0.00*
	Erkek	130	12.17	6.23		

$p<0.05$

Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetleri ile antisosyal davranışlara sahip olmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, erkeklerin ortalama puanlarının (15.50) kadınların ortalama puanlarından (12.12) daha yüksek olduğu ve daha fazla antisosyal davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile alkol kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, erkeklerin ortalama puanlarının (11.02) kadınların ortalama puanlarından (8.11) daha yüksek olduğu ve daha fazla alkol kullandıkları ifade edilebilir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile sigara kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, erkeklerin ortalama puanlarının (14.60) kadınların ortalama puanlarından (8.47) daha yüksek olduğu ve daha fazla alkol kullandıkları ifade edilebilir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile intihar eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin cinsiyetleri ile beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin cinsiyetleri ile okulu terk etme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, erkeklerin ortalama puanlarının (12.17) kadınların ortalama puanlarından (8.80) daha yüksek olduğu ve daha fazla okulu terk etme davranışı gösterdikleri düşünülebilir.

Araştırmada yer alan katılımcıların yaşlarına göre riskli davranışlara sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Riskli Davranışlara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4220.26	2	2110.13	4.96	0.00*	16 yaş-17 yaş
Gruplar içi	83655.13	197	424.64			

$p<0.05$

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşları ile riskli davranışlara sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Yaşın öğrencilerin riskli davranışlara sahip olma durumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ve etkisinin olduğu söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu öğrenmek için yapılan Tukey Testi sonucunda, 16 yaş ile 17 yaş arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre, 17 yaşındaki öğrencilerin ortalama puanlarının (77.63) 16 yaşındaki öğrencilerin ortalama puanlarından (68.41) daha yüksek olduğu ve daha fazla riskli davranışlara sahip olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların yaşlarına göre riskli davranış alt boyutlarına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo11. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Riskli Davranış Alt Boyutlarına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Yaş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Antisosyal Davranışlar	Gruplar arası	30.33	2	15.16	0.59	0.55
	Gruplar içi	5051.18	197	25.64		
Alkol Kullanımı	Gruplar arası	113.47	2	56.73	1.78	0.17
	Gruplar içi	6279.52	197	31.87		
Sigara Kullanımı	Gruplar arası	1431.46	2	715.73	13.18	0.00*
	Gruplar içi	10694.13	197	54.28		
İntihar Eğilimi	Gruplar arası	3.94	2	1.97	0.16	0.85
	Gruplar içi	2399.61	197	12.18		
Beslenme Alışkanlıkları	Gruplar arası	19.28	2	9.64	0.42	0.65
	Gruplar içi	4521.71	197	22.95		
Okul Terki	Gruplar arası	165.98	2	82.99	2.77	0.06
	Gruplar içi	5883.00	197	29.86		

$p<0.05$

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaşları ile antisosyal davranışlara sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin yaşları ile alkol kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin yaşları ile sigara kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu öğrenmek için yapılan Tukey Testi sonucunda, 16 yaşındaki öğrenciler ile 17 yaşındaki öğrenciler ve 16 yaşındaki öğrenciler ile 18 yaşındaki öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, 17 yaşındaki öğrencilerin ortalama

puanlarının (14.93) 16 yaşındaki öğrencilerin ortalama puanlarından (9.52) daha yüksek olduğu ve daha fazla sigara kullandıkları düşünülebilir. Benzer şekilde, 18 yaşındaki öğrencilerin ortalama puanlarının (14.77) 16 yaşındaki öğrencilerin ortalama puanlarından (9.52) daha yüksek olduğu ve daha fazla sigara kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin yaşları ile intihar eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin yaşları ile beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin yaşları ile okulu terk etme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Araştırmada yer alan katılımcıların algılanan akademik başarıları ile riskli davranışlara sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarılarına Göre Riskli Davranışlara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Algılanan Akademik Başarı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3540.65	2	1770.32	4.13	0.01*	Düşük-Orta
Gruplar içi	84334.74	197	428.09			Düşük-Yüksek

$p<0.05$

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin algılanan akademik başarıları ile riskli davranışlara sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Algılanan akademik başarının öğrencilerin riskli davranışlara sahip olma durumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ve etkisinin olduğu söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu öğrenmek için yapılan Tukey Testi sonucunda, düşük akademik başarı algısı ile orta akademik başarı ve düşük akademik başarı algısı ile yüksek akademik başarı algısı arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre, düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarının (83.32) orta akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarından (72.40) daha yüksek olduğu ve daha fazla riskli davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarının (83.32) yüksek akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarından (68.13) daha yüksek olduğu ve daha fazla riskli davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların algılanan akademik başarılarına göre riskli davranış alt boyutlarına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Katılımcıların Algılanan Akademik Başarılarına Göre Riskli Davranış Alt Boyutlarına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Akademik Başarı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Antisosyal Davranışlar	Gruplar arası	58.11	2	29.05	1.13	0.32
	Gruplar içi	5023.41	197	25.50		
Alkol Kullanımı	Gruplar arası	102.69	2	51.34	1.60	0.20
	Gruplar içi	6290.29	197	31.93		
Sigara Kullanımı	Gruplar arası	361.39	2	180.69	3.02	0.05*
	Gruplar içi	11764.20	197	59.71		
İntihar Eğilimi	Gruplar arası	127.20	2	63.60	5.50	0.00*
	Gruplar içi	2276.35	197	11.55		
Beslenme Alışkanlıkları	Gruplar arası	82.45	2	41.22	1.82	0.16
	Gruplar içi	4458.54	197	22.63		
Okul Terki	Gruplar arası	127.28	2	63.64	2.11	0.12
	Gruplar içi	5291.71	197	30.05		

$p<0.05$

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların algılanan akademik başarıları ile antisosyal davranışlara sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Katılımcıların algılanan akademik başarıları ile alkol kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Katılımcıların algılanan akademik başarıları ile sigara kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu öğrenmek için yapılan Tukey Testi sonucunda, düşük akademik başarı algısı ile orta akademik başarı algısına sahip olanlar arasında sigara kullanımı açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarının (15.78) orta akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarından (11.89) daha yüksek olduğu ve daha fazla sigara kullanma davranışına sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların algılanan akademik başarıları ile intihar eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu öğrenmek için yapılan Tukey Testi sonucunda, düşük akademik başarı algısına sahip öğrenciler ile yüksek akademik başarı algısına sahip öğrenciler arasında intihar eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre, düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarının (12.42) yüksek akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ortalama puanlarından (9.26) daha yüksek olduğu ve daha fazla intihar eğilimi olduğu söylenebilir. Katılımcıların algıladıkları akademik başarıları ile beslenme alışkanlıkları anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Katılımcıların algılanan akademik başarıları ile okulu terk etme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Katılımcıların algılanan akademik başarı ve okul türüne göre riskli davranış alt boyutlarına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 14'te yer almaktadır

Tablo 14. Katılımcıların Algılanan Akademik Başarıları ve Okul Türüne Göre Riskli Davranış Alt Boyutlarına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Manova Testi Sonuçları

	Algılanan Akademik Başarı* Okul Türü	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Antisosyal Davranışlar	Gruplar arası	38.081	2	19.040	0.759	0.469
Alkol Kullanımı	Gruplar arası	114.170	2	57.085	1.802	0.168
Sigara Kullanımı	Gruplar arası	348.933	2	174.467	3.192	0.043*
İntihar Eğilimi	Gruplar arası	10.533	2	5.267	0.451	0.638
Beslenme Alışkanlıkları	Gruplar arası	13.977	2	6.989	0.306	0.737
Okul Terki	Gruplar arası	97.736	2	48.868	1.802	0.018*

$p<0.05$

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların algılanan akademik başarı ve okul türü değişkenlerine göre gösterdikleri antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, intihar eğilimi ve beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Katılımcıların algılanan akademik başarı ve devam ettikleri okul türü değişkenleri beraber incelendiğinde okul terki ve sigara kullanımı davranışlarında anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Buna göre düşük akademik başarı algısı Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinde bulunan katılımcılarda sigara kullanımı ve okul terki davranışlarına zemin hazırlarken, Anadolu Lisesinde yer alan katılımcıların okul terki davranışını gösterme eğilimlerinin daha az olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Ergenlerde görülen riskli davranışlarda koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin etkili olmaktadır. Yapılan araştırmada uygulanan Riskli Davranışlar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen bağımsız değişkenler incelendiğinde genel olarak alan yazınıla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Cinsiyet faktörünün ergenlerdeki riskli davranışları etkilediğini bilmekteyiz (Telef, 2014). Yapılan çalışmada erkek ergenlerin antisosyal davranış, alkol kullanımı, sigara kullanımı ve okul terki davranışlarında dezavantajlı olduğu saptanırken; intihar eğilimi ve beslenme alışkanlıkları konusunda cinsiyete bağlı bir farklılaşma görülmemiştir. Katılımcıları toplam puanına bakıldığında erkek katılımcıların riskli davranış puanlarının daha yüksek olduğu ve riskli davranışlara daha yakın oldukları görülmüştür. Sigara alışkanlığının yaşa bağlı olarak anlamlı artış göstermesi ve erkek ergenler arasında daha yaygın kullanılıyor olması bağımlılık üzerine yapılan araştırmaları doğrulamaktadır. Nitekim 2014 yılında yapılan bir çalışma da, lise son sınıf öğrencilerinin sigara kullanım

oranlarının alt sınıflara göre artış gösterdiğini ve okul türlerine bağlı olarak da Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinde yer alan öğrencilerin daha fazla risk taşıdığını gözler önüne sermiştir (Kurupınar, 2014).

Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi arasında yapılan karşılaştırmada, riskli davranışlar gösteren katılımcıların Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde daha yoğun olduğu gözlenmiştir. Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesindeki katılımcıların antisosyal davranış, sigara kullanımı ve okul terki davranışlarında Anadolu Lisesindeki katılımcılara oranla daha fazla risk taşıdığını söyleyebiliriz. Taylı (2008) çalışmasında, Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin okul terki konusunda risk altında olduğunu ve eğitim politikalarında bu durumun dikkate alınarak düzenlemeye gidilmesini önermiştir. Aradan geçen zamana bakıldığında elde edilen bulgularda bir değişiklik görülmemektedir. Meslek Liselerindeki öğrenciler, Anadolu Liselerindekilere göre halen okul terki riskini daha fazla taşımaktadır. Lise türleri arasında saldırganlık, şiddet düzeyleri ile ilgili karşılaştırmaların yapıldığı araştırmalara bakıldığında Meslek Liselerinde; Fen, Anadolu ve İmamhatip Liselerine oranla daha fazla antisosyal davranış gözlenmiştir (Efiltili, 2008). Araştırma kapsamında Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi katılımcılarının yoğun olarak erkek olmasının da sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir. Riskli davranış puanlarının hangi bağımsız değişkene bağlı olarak arttığını inceleyebilmek için çalışma grubundaki kadın ve erkek katılımcıların okul türüne göre eşit dağılımı yararlı olabilir.

Ergenlerde riskli davranışlarla ilgili alan yazını incelediğimizde pek çok araştırmada akademik başarının ergenler için koruyucu faktör olarak ele alındığını görmekteyiz (Kurt ve Ergene 2017; Siyez ve Aysan, 2007). Katılımcılardan elde edilen bulgular algılanan akademik başarının koruyucu faktör olduğu bilgisini desteklemektedir. Algılanan akademik başarı ile sigara kullanımı ve intihar eğilimi arasında anlamlı farklara rastlanmıştır. Algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan ergenler sigara kullanımından uzak kalırken, intihara yönelme düzeyleri de daha düşük olmaktadır. Çalışma grubunun lise türlerine göre akademik başarı ortalamaları dikkate alındığında Anadolu Lisesindeki katılımcıların Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesine oranla daha yüksek akademik ortalamaya sahip olduğu bilinmektedir. Buna karşın çalışma grubunun büyük bir kısmı akademik başarısını orta düzey olarak değerlendirmiştir. Algılanan akademik düzeyin, gösterilen akademik performans düzeyinden düşük olması ergenler için risk oluşturmaktadır. Akademik başarı ve ergenin ruhsal durumu ile ilgili yapılan araştırmalarda özellikle beklentilerin karşılanmaması ve hayal kırıklığı nedeniyle gencin olumsuz etkilenmesi ve sonucunda depresyon puanlarındaki artışa yer verilmiştir (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008). Ergenlerin akademik olarak beklentilerinin fazla olması ve gerçekte var olan akademik ortalamasının bu beklentiyi karşılamaması üzerine intihar riskinin ortaya çıkabileceğini söyleyebiliriz. Elde edilen bulgular ergenin kendi akademik başarısını algılayış düzeyi ve riskli davranışlara yönelim konusunda alan yazını destekler niteliktedir.

MEB'dan 2008-2009 yılında elde edilen verilerin incelendiği bir başka araştırmada okul terki davranışının en fazla görüldüğü okul türünün Meslek Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Genel Liseler olduğu vurgulanmıştır (Şimşek, 2011). Ayrıca okul terki eğilimi ve sigara kullanımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunun gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Araştırmada elde edilen veriler bu araştırmayı destekler niteliktedir. Algılanan akademik başarı düştükçe sigara kullanımı davranışı her iki okul türünde de artış gösterirken, okul terki davranışı yalnızca Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi katılımcıları için risk oluşturmaktadır. Buradan Anadolu Lisesindeki öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyi düşük olsa dahi, okulu bırakma gibi bir eğilimlerinin olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

Riskli davranışlar üzerinde yapılan çalışmalarda, bir riskli davranışın diğerini de beraberinde getirdiği ifade edilmiştir (Alikışıoğlu, 2008; Körük, 2017; Siyez ve Aysan, 2007). Böylece ergenin içinde bulunduğu sorunlar kartopu gibi büyümekte ve içinden çıkması güç hale gelebilmektedir. Örneğin, ABD'de gerçekleştirilen bir araştırma da hapishanelerdeki pek çok hükümlünün okul terki geçmişinin olduğu saptanmıştır (Harlow, 2003'den akt. Yorğun, 2014). Öğrencilerin ergenlik döneminde günün büyük bir bölümünü okulda geçirdiklerini düşündüğümüzde okullarda uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin riskli davranışları önlemede etkisi son derece büyüktür. Özellikle ortaöğretim kademesinde görev alan okul psikolojik danışmanlarının birincil önleme çalışmalarına dair planlamalarını okul türü ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik düzenlemesi, ikincil ve üçüncül önleme çalışmalarında ise bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerini öğrencilerine sunarak, ergenlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine fırsat tanımalıdır. Önleyici ve iyileştirici rehberliğin psikolojik danışma boyutunun okullarda hayata geçirilmesi ise uzmanlık gerektirmektedir. Bu nedenle okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışman becerileri ile donatılması verilen hizmetlerin grup rehberliği ve bilişsel boyuttan öteye geçmesi sağlanmalıdır. Okul psikolojik danışmanlarının öğrenciler ile etkileşimi ve gözlemlene becerisinin yüksek olması olası risklerin önceden fark edilmesi ve önlemlerin alınması noktasında önem taşımaktadır.

Okullarda sunulan hizmetler öğrencileri riskli davranışlardan uzaklaştıracak koruyucu faktörleri içermelidir. Ergenlik döneminin genel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanacak olan çerçeve planlarda ve rehberlik etkinliklerinde aile içi iletişim, çatışma çözme becerileri, empatik beceriler gibi konularda hem aile hem de öğrencilere yönelik çalışmalar hazırlanmalıdır. Böylece ergenler için koruyucu faktör olabilecek özelliklerin çoğaltılması ve risk faktörlerinin azaltılması yoluna gidilecektir.

Lise türleri ve ergenlerde riskli davranışlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında üzerinden yıllar geçmesine rağmen halen geçerliliğini sürdürdüğünü görmekteyiz. Bu noktada okullarda sunulan önleyici rehberlik uygulamalarının yetersiz kaldığını ve okul türlerine göre uygulanan programların revize edilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

**Kaynakça**

- Akfert, S. K., Çakıcı, E., ve Çakıcı, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde sigara-alkol kullanımı ve aile sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(40), 40-47.
- Alikaşifoğlu, M. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi No:63 Mart 2008*; 55-59.
- Balseven, A., Özdemir, Ç., Tuğ, A., Hancı, H., ve Doğan, Y. (2002). Madde kullanımı, bağımlılıktan korunma ve medya. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 11(3), 91-93.
- Beyazyürek, M., & Şatır, T. T. (2000). Madde kullanım bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 4(2), 50-56.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-213.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviours. *Adolescence*, 35(140), 671-692.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Doğan, D. G. ve Ulukol, B. (2010). Ergenlerin sigara içmesini etkileyen faktörler ve sigara karşıtı iki eğitim modelinin etkinliği. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 17(3).
- Efiliti, E. (2008). Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 213-230.
- Erbay, T. (2011). Ergenlerde beslenme. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11).
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K., ve Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. *Journal of Dependence*, 7, 111-116.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4). 382-389.
- Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 125-138.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28).
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009).Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
- Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H. ve Bekar, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Medical Journal*, 31(4), 340-345.
- Gürdal, A. (1999). Yeme bozuklukları ve tedavisi. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 9(1).
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. *Nobel Yayınevi: İstanbul*.
- Kaya, B., Yiğittürk, D., ve Yalvaç, H. D. (2003). Anoreksiya nervosa tanılı iki kız kardeş: olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri*, 6, 56-61.
- Körük, S. (2017). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışların ortaya çıkmasında yordayıcı bir etken olarak uyumsuz şemaların telafileri. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 2017, Cilt 5, 9(5), 55-69
- Kurt, D. G. ve Ergene, T. (2017). Türk ergenlerde riskli davranışların yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 42(189). 137-152.
- Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Oktan, V., ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 7(2), 553-556.
- Özer, A., Gençtanırım, D., ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in science: the bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç., Ergin, D., Şen, N., ve Erbay, P. D. (2007). Lise öğrencilerinin yeme alışkanlıkları ve beden ağırlığını denetleme davranışları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(2), 98-105.
- Parlaz, U. D. E. A., Tekgül, U. D. N., Karademirci, H. E., ve Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Santrock, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim (Çeviren: Galip Yüksel (ed.)).(3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

- Sarı, T., ve Owen, F. K. (2015). Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 255-273.
- Siyez, D. M. (2006). 15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışların koruyucu ve risk faktörleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Siyez, D. M., ve Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).
- Siyez, D. M., ve Uzbaşı, A. (2013). İnternet bağımlılığı ve psikososyal faktörler. *İnternet bağımlılığı: Sorunlar ve çözümler içinde*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şaşmaz, T., Buğdaycı, R., Toros, F., Kurt, A. Ö., Tezcan, H., Öner, S., ve Çamdeviren, H. (2006). Ergenlerde alkol içme prevalansı ve olası risk faktörleri: Okul tabanlı, kesitsel bir çalışma. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 5(2).
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri araştırmaları dergisi*, 1(2), 27-47.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.
- Yorğun, A. (2014). Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Suriyeli Çocukların Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

AYŞEGÜL DENİZ

ZÜBEYDE ZEYNEP ÖZEN

BERRİN AKMAN

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Amaç.** Bu çalışmada ülkemize sığınan ve sayıları gittikçe artan Suriyeli mülteci çocuklara eğitim verme ihtimallerinin çok yüksek olması göz önünde bulundurularak, okul öncesi öğretmen adaylarının Suriyeli mülteci çocukların eğitimi ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

**Yöntem.** 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programında son sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada içerik analizi yapılmıştır.

**Bulgular.** Okul öncesi öğretmen adaylarının tamamı Suriyeli mülteci çocukların ülkemizde eğitim almaları gerektiğini belirtmiş; eğitimin en temel haklardan biri olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Suriyeli mülteci çocukların okul öncesi eğitimde yaşamaları olası olumsuz durumlar dil farklılığından kaynaklanan sorunlar, uyum sağlamada zorluk, veliler ve akranlar tarafından dışlanma olarak belirtilirken; Türkçeyi öğrenme ve sosyal beceri geliştirme konuları olumlu durumlar olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu sınıflarında Suriyeli bir çocuk olması konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durumu çocuğun eğitim hakkı kapsamında değerlendirmiş ve öğretmenin mesleki deneyimini arttırdığını belirtmişlerdir. Ancak kendilerini yeterli hissetmeme ve tecrübe eksikliği nedeniyle bazı öğretmen adayları, sınıflarında Suriyeli çocuk olmasını tercih etmeyecekleri şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca Türkçe öğretimi, Arapça dersleri ve mülteci çocukların eğitimine dair dersler almak istediklerini belirterek bu konularda eksiklik yaşama durumlarının olduğunu belirtmişlerdir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler.** Elde edilen bu sonuçların okul öncesi eğitim programlarında mülteci çocukların eğitimine dair öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarına yönelik yeni derslerin ve içeriklerin eklenmesinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mültecilerin eğitimi, Suriyeli mülteci çocuklar, eğitim hakkı, okul öncesi eğitim

## Abstract

**Purpose.** In this study, candidate preschool teachers' opinions were asked related to Syrian refugee children's education by taking into consideration that the number of Syrian refugees are increasingly rising and refugee children will most likely be educated by those teachers.

**Method.** During 2017-2018 Academic Year Fall Term, semi-structured interviews were conducted with 25 candidate teachers attending 4. grade in the Department of Preschool Education at Hacettepe University. Qualitative research method was used in the study, besides content analysis was executed.

**Findings.** All candidate preschool teachers have stated Syrian refugee children should receive education in our country and expressed their opinions that education is one of the most fundamental right of humans. It has been indicated probable problems that Syrian refugee children may experience during preschool education term can be arrayed like language difference, difficulty in adjusting and exclusion by parents and peers; on the other hand, learning Turkish and improving social skills have been indicated as positive affairs. The majority of candidate teachers have expressed their positive opinions on having one Syrian child in their classes within the scope of educational rights and with a perspective that it will increase professional experience of teachers. However, some of the candidate teachers have expressed negative opinions on having Syrian children in their classes because of feeling insufficient and unexperienced. During their undergraduate education, candidate teachers explained their ambitions in terms of learning Arabic and Turkish teaching for submitting better education to Syrian children with the worry of feeling insufficiency.

**Implications for Research and Practice:** The results obtained are thought to be instructive in preschool education programs in terms of adding new contents and classes in parallel to the needs of candidate teachers related to educations of refugee children. It is recommended to carry out studies for assessing Syrian children's educational needs together with teachers and candidates from different branches.

**Keywords:** Refugee education, Syrian refugee children, children's rights, preschool education



## Problem Durumu

2011 yılında ülkelerinde başlayan savaş nedeniyle Suriyeliler, komşu ülkeler olan Türkiye, Lübnan, Mısır, Irak ve Ürdün'e sığınmak zorunda kalmıştır. Göç İdaresi Merkezi (GİGM, 2018) verilerine göre Türkiye'de Temmuz 2018 tarihi itibarıyla geçici koruma altına alınan Suriyeli sayısı 3.541.572 kişiye ulaşmış ve Türkiye, "Dünyada en çok mülteci nüfus barındıran birinci ülke" konumuna gelmiştir. Bu nüfusun büyük çoğunluğunu da okul öncesi ve temel eğitim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. 0-4 yaş nüfusu 526.663; 5-9 yaş nüfusu da 478.131'dir.

Suriye'de görünür bir gelecekte barışın ve huzurun tesis edilemeyeceğine ve buna bağlı olarak da Suriyelilerin ülkemizde yaşamaya devam edeceklerine ilişkin ciddi emareler bulunmaktadır (Erdoğan, 2014). Yakın zamanda eğitim kurumlarında görev alacak olan öğretmen adaylarının Suriyeli mülteci çocuklara eğitim vermesi yüksek bir olasılık olarak görünmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının, Suriyeli mülteci çocukların eğitim hakkına ve ihtiyaçlarına dair görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının Suriyeli mülteci çocukların eğitimi ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının Suriyeli mülteci çocukların eğitim hakkı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları durumlara/sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfında Suriyeli mülteci çocuk isteme/istememe durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının Suriyeli çocuklara eğitim vermek için ihtiyaç duydukları eğitim/ nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. 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" türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Durum çalışması ise, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı'nda 4. sınıfta öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 24'ü kadın, 1'i erkek toplam 25 öğretmen adayı oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve toplam altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, üç uzmanın görüşüne sunulmuş; sonrasında çalışma grubu dışında yer alan üç öğretmen adayıyla pilot görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Mart 2018-Nisan 2018 tarihleri arasında yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğretmen adaylarına görüşme öncesi araştırma hakkında bilgi verilmiş, yapılan görüşmeler katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklamaya yönelik kavramlara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3... ÖA25 şeklinde kodlanarak yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiş, araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak verileri kodlamış ve temalara ayırmışlardır. Belirlenen temalara vurgu yapan öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen *Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100* formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyuma oranı %92 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara ait tablolara bu bölümde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 1

## Öğretmen Adaylarının Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Hakkına Dair Görüşleri

Eğitim Hakkına Dair Görüşler	f
Çocuğun temel hakkı	22
Gelişimlerinin desteklenmesi	6
Daha iyi koşullarda yaşamak	3
Fırsat eşitliğinin sağlanması	1

Tablo 1’de katılımcıların Suriyeli mülteci çocukların eğitim alma hakkına dair görüşleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı Suriyeli mülteci çocukların ülkemizde eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (f=22) eğitimin en temel hak olduğu yönünde görüş bildirmişler; çocukların gelişimlerinin desteklenmesi de (f=6) gelişim hakkı olarak belirtilmiştir. Tabloda yer alan görüşlere uygun olan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Eğitim almalı çünkü her çocuk çocuktur yani. Din, dil, ırk gözetmeksizin her çocuğa çocuk olarak bakmalıyız ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocukların olduğu gibi onların da eğitim alma hakkı olduğunu düşünüyorum. Çocuk Hakları Evrensel bildirgesi kapsamında” (ÖA10).

“Her çocuğun gelişim dönemlerinin özellikleri var. O özelliklere göre yani çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel gelişimleri eğitimle desteklenmeli” (ÖA4).

Tablo 2

## Öğretmen Adaylarının Suriyeli Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitim Ortamında Yaşayacakları Durumlara İlişkin Görüşleri

Olumsuz Durumlar	f
Dil farklılığından kaynaklanan sorunlar	17
Uyum sağlamada zorluk yaşama	16
Akranları tarafından dışlanma	15
Veliler tarafından sınıfta istenmeme	15
Savaşın travmatik etkilerini taşıma	10
Sınıfta saldırgan davranışlar sergileme	10
Öğretmen tarafından ayrımcılığa uğrama	4
Okula karşı isteksizlik	3
Öğrenmede zorluk yaşama	2
Olumlu Durumlar	
Türkçeyi öğrenme	9
Sosyal becerilerini geliştirme	8
Entegre olma	5
Farklı bir kültür tanıma	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların yaşayacakları olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinin, dil farklılığından kaynaklanan sorunlar (f=17), uyum sağlamada zorluk yaşama (f=16), akranları tarafından dışlanma (f=15) ve veliler tarafından sınıfta istenmeme (f=15) temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Olumlu durumları da Türkçeyi öğrenme (f=9), sosyal becerilerini geliştirme (f=8), entegre olma (f=5) ve farklı bir kültür tanıma (f=5) olarak belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir:

*"Türkiye'de veliler sınıfta özel eğitimde bir çocuk olduğunda bile ona çok farklı bakıyorlar Suriyeli çocuğa daha farklı bakıyorlar. Yok işte temiz değillerdir, onlarla benim çocukların yan yana oturmasını. Çok fazla oluyor. Aynı sınıfta olmasına karşı çıkıyorlar. Ezmeye çalışıyorlar" (ÖA17).*

*"Sonuç olarak farklı bir kültür. Buraya geliyor yepyeni bir kültürle karşılaşıyor çocuk. Bunu sınıf ortamında öğrenmesinin onun için en uygun ortam olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitim materyalleri, düzenlenmiş eğitim ortamı sunulmuş bir çocuktan bahsediyoruz. Diğer arkadaşları ile daha iyi iletişime geçebilir. Olumlu anlamda çocuğa bir şeyler kattığını, kültürü, dili öğrettiğini; eğitimden ve öğretimden haberdar ettiğini düşünüyorum" (ÖA21).*

Tablo 3

*Öğretmen Adaylarının Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk Olmasını İsteme/İstememe Durumlarına İlişkin Görüşleri*

Sınıfında Suriyeli Mülteci Çocuk İsteyen Öğretmen Adaylarına Ait Görüşler	f
Çocuğun eğitim hakkı	10
Çocukların farklı kültürleri tanımaları	5
Kendimi geliştirmek	5
Mesleki tatmin yaşamak	5
Sınıfında Suriyeli Çocuk İstemeyen Öğretmen Adaylarına Ait Görüşler	
Kendini yeterli hissetmeme	4
Tecrübe sahibi olmama	2

Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının 19'u, sınıfında Suriyeli mülteci çocuk olmasını istediğini, 6'sı ise istemediğini belirtmiştir. Tablo 3'te öğretmen adayları sınıflarında Suriyeli mülteci çocuk olmasını isteme sebebi olarak en fazla çocuğun eğitim hakkı (f=10) görüşünü belirtmiştir. Mesleki tatmin yaşamak (f=5) da görüşler arasında yer almaktadır. Öğretmen adayları sınıflarında mülteci çocuk istememe nedenlerini ise kendini yeterli hissetmeme (f=4) ve tecrübe sahibi olmama (f=2) olarak belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

*"Kendisini mutlu hissedecek öğretmen bence bir çocuğu kazanmış olduğu için. Bu da mesleki açıdan ve insani açıdan tatmin edici bir durum" (ÖA18).*

*"Kendimi yeterli hissetmiyorum. Çünkü bilmiyorum bu çocuk gelirse gerçekten yolları denerim ama ya ulaşamazsam o çocuğa? Ya iletişim kuramazsam" (ÖA15).*

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Suriyeli Çocukların Eğitimi İle İlgili Mesleki Gelişimlerine Katkı Sağlaması Açısından Eğitim Almak İstedikleri Konular

Görüşler	f
Türkçe öğretimi	11
Arapça dersi	7
Mülteci çocukların eğitimi	7
Çok kültürlülük	6
İki dillilik	4
Uygulama dersleri	4
Ayrımcılık karşıtı dersler	4

Tablo 4'te öğretmen adaylarının Suriyeli mülteci çocukların eğitimine dair eğitim almak istedikleri konuların başında Türkçe öğretimi (f=11) gelmektedir. Öğretmen adayları Arapça dersi (f=7) ve mülteci çocukların eğitimi (f=7) konularında da bilgi sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"Türkçe nasıl öğretilir bilmiyorum. Suriyeli çocuktan yola çıktık ama Doğu'da da Türkçe bilmeyen çocuklar var. Ona ben nasıl öğreteceğim hakkında hiçbir fikrim yok. Oraya atanma şansımız daha yüksek. Baş başa kalacağız. Belki Türkçe bilmeyecek ve ben ne yapacağım hiç bilmiyorum. Türkçe nasıl öğretilir buna dair bir ders almayı isterdim" (ÖA10).

"Çocuklarla iletişim kurmak baya zor olacağı için dil eğitimi almak isterdim. O çocuklarla birlikte aynı dili (Arapça) konuşabilmeyi isterdim. Kimi insan için çok önemlidir başka bir dili konuşmak. Çok da katkısı olur öğretmene" (ÖA14).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının tamamı Suriyeli mülteci çocukların eğitim almaları gerektiğini belirterek, eğitimi temel bir hak olarak değerlendirmişlerdir. Suriyeli mülteci çocuklar, Türk Anayasası hükümleri ve Türkiye'nin taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi uyarınca eğitim hakkına sahiptir. Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun sağlıklı gelişiminin ülkelerin sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının Suriyeli mülteci çocukların eğitim hakkı ile ilgili farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Uluslararası sözleşmelere ve anayasaya dayalı bir yükümlülük olarak sağlanması gereken eğitim hakkı çocukların diğer haklarının hayata geçmesini sağlayan temel haklardan biridir UNESCO'nun 2011'de yaptığı araştırmaya göre, eğitim hakkından faydalanamayan Suriyeli çocuklar daha fazla istismar ve kötü muamele riski altında, travma sonrası stres bozukluğu semptomlarını (tedirginlik, stres, endişe, umutsuzluk...) daha fazla göstermekte, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinde de çeşitli gerilemeler yaşamaktadırlar. Bu açıdan öğretmen adaylarının hizmet öncesinde bu çocukların en önemli hakkı olan eğitim hakkını vurgulamış olmaları önemlidir. Öğretmen adayları okul öncesine devam eden Suriyeli mülteci çocukların en fazla dil farklılığından kaynaklanan sorunlar yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların uyum sağlamada zorluk yaşayacaklarını, veliler ve akranları tarafından dışlanabilecekleri görüşlerini belirtmişlerdir. Olumlu durumlar ise Türkçeyi öğrenme ve sosyal beceri geliştirme temalarında yoğunlaşmıştır. Yapılan araştırmalarda mültecilerin yaşadıkları en temel sorunların başında dil probleminin geldiğini göstermektedir. (Apak, 2014, 2015; Buz, 2008; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Karasu, 2016).

Öğretmen adayları sınıfında Suriyeli mülteci çocuk olmasını isteme sebebi olarak en fazla çocuğun eğitim hakkı görüşünü belirtmiş, mesleki tatmin yaşamak da Suriyeli bir çocuğu sınıfında isteme sebebi olarak yer almıştır. Ancak kendini yeterli hissetmeme ve tecrübe sahibi olmama nedenleri ile sınıfında Suriyeli mülteci çocuk istememe nedenleri arasında gösterilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının kendilerini bu çocuklara eğitim verecek yeterlilikte görmemektedir.

Kayıp nesil riskinin ortadan kaldırılması ve Suriyeli çocukların entegre olabilmeleri için eğitim almaları oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (UNICEF, 2016). Yapılan araştırmalar ülkemizde okula devam eden Suriyeli çocukların ve öğretmenlerin eğitim her kademesinde özellikle dil farklılığından dolayı her sorunlar yaşadığını göstermektedir (Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016 ve Yaşar-Ekici, 2015). Bu durum ile bağlantılı olarak bu çalışmada yer alan öğretmen adayları da Suriyeli mülteci çocukların eğitimine yönelik olarak, lisans eğitimlerinde en çok ihtiyaç duydukları konuları Türkçe öğretimi, Arapça

dersi ve mülteci çocukların eğitimi olarak belirtmişlerdir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinin bu konudaki eksikliği giderebilmek için yeni gelişen ve gündemde kalmaya devam edecek mülteci çocukların eğitimine ilişkin olarak programlarını yenilemeleri önerilmektedir. Farklı branşlardaki öğretmenler ve öğretmen adayları ile Suriyeli mülteci çocukların eğitimine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Apak, H. (2014). Suriyeli göçmenlerin kente uyumları: Mardin örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53-70.
- Apak, H. (2015). Suriyeli Göçmenlerin Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 1-14.
- Deniz, A.Ç. Hülür, A.B. ve Ekinci, Y. (2016). Göç, strateji ve taktik: Suriyeli sığınmacıların gündelik hayat deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1077- 1087.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Erdoğan, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması yönetici özeti ve rapor*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi- HUGO. [www.hugo.hacettepe.edu.tr/HUGORAPORTurkiyedekiSuriyelilerToplumsalKabulUyumKasim2014.pdf](http://www.hugo.hacettepe.edu.tr/HUGORAPORTurkiyedekiSuriyelilerToplumsalKabulUyumKasim2014.pdf) Erişim tarihi: 18.05.2017
- GİGM. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2017). *Göç İstatistikleri*. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik) Erişim tarihi: 23.07.2018
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 995-1014.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 21-46.
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- UNICEF. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu*. [http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016\\_1.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016_1.pdf) Erişim tarihi: 18.01.2018
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*. 29-30 Mayıs. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Drama Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi****TUĞÇE AKYOL**

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

**FATMA BETÜL ŞENOL**

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

**ASLI YÜKSEL**

ALANYA ALAATTIN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Okul öncesi dönemdeki çocuklar öğretmenlerini model alarak becerilerini geliştirirler. Bu nedenle, kişilerarası ilişkilerin temeli olan iletişim becerilerinin çocuklar tarafından kolaylıkla kazanılması ve topluma uyumun sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilere sahip olmaları ve sınıf içinde uygulamaları oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimi incelemek ve cinsiyete, daha önce drama eğitimi alma durumuna göre bu değişimi karşılaştırmaktır.

**Yöntem:** Araştırma, deneme öncesi desenlerden tek gruplu ön test-son test modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'da üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşareti Sıralar Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin iletişim becerileri ölçeğinin genelinden ve boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve drama eğitimi alma durumlarına göre İBÖ'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Farklı alanlarda öğrenim görmekte olan ve drama dersini alan öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar planlanarak, bölümler arası karşılaştırmalar yapılabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşamlarına ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla etkili iletişim, drama gibi ilgili seminerlere katılmaları sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** drama, iletişim becerileri, okul öncesi öğretmen adayı

**The Effects Of Drama Courses On Prospective Preschool Teachers' Communication Skills****ABSTRACT**

**Problem and Goal:** Preschoolers improve their skills through modeling their preschool teachers. Thus, it is crucial that preschool teachers possess such skills and implement them in classroom so that children gain communication skills easily, which are the basis of interpersonal relationships, and adapt to society. It is thought that the courses delivered during undergraduate education positively affect communication skills. In this sense, the aim of the study is to analyze the communication skills of the prospective preschool teachers who attend drama courses, and to compare the differences in terms of gender and whether or not they had taken drama courses before.

**Method:** The study was conducted by using one group pre-test post-test design. The study sample consisted of 123 third year prospective preschool teachers who were attending the Preschool Education Department at Afyon Kocatepe University during the fall term of the 2017-2018 academic year. The data collection instruments of the study included a Personal Information Form and Communication Skills Scale (CSS). The data was analyzed with the use of the Wilcoxon Signed Ranks Test and Mann Whitney U Test.

**Findings:** There was a meaningful difference between the pre-test and post-test scores that prospective preschool teachers scored from both the communication skills scale and its sub dimensions. This difference was in favor of post test scores. In terms of gender and having taken drama courses before, no statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the CSS and its sub-dimensions.

**Implications for future studies:** The effects of drama courses on communication skills can be examined among prospective teachers at different departments, which allows comparison of the results across departments. Seminars on effective communication and drama can be organized to contribute to both the professional and personal development of prospective preschool teachers.

**Keyword:** drama, communication skills, prospective preschool teachers'

**Giriş**

Günümüzde meydana gelen gelişmeler, toplumların tüm unsurları üzerinde etkili olmaktadır. Bu etki, toplumlarda yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir. Yeniden yapılanma süreci, bulunduğu toplumla uyum içinde yaşayan, kişilerarası iletişim becerileri gelişmiş

bireylerin yetişmesini gerektirmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan ve çağın gereksinimlerine cevap verecek öğretmenler ile mümkün olmaktadır (Baykara Pehlivan, 2005; Senemoğlu, 2011).

Öğretmenlerin çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişmelerini etkileyen güçlü faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Darling-Hammond ve Youngs, 2002). Ayrıca bulunduğumuz yüzyılda çocukların iletişim, işbirliği, yaratıcılık gibi çeşitli becerilere sahip olmaları ve çocukların bu becerileri edinmelerinde öncelikle öğretmenlerin söz konusu becerileri uygulayıp çocuklara model olmaları gerektiği bilinmektedir (Schleicher, 2012). Öğretmenlerin ve çocukların edinmesi gereken sosyal becerilerin temelini iletişim becerilerinin oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının; kendi bilgi ve düşüncelerini çocuklara rahatlıkla iletebilmelerini, çocukların kendini ifade edebilme ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlayacağı ve mesleki başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir (Çam, 1999).

Okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları ilk öğretmenleri olması sebebiyle çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar öğretmenlerini model alarak becerilerini geliştirirler. Bu nedenle, kişilerarası ilişkilerin temeli olan iletişim becerilerinin çocuklar tarafından kolaylıkla kazanılması ve topluma uyumun sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilere sahip olmaları ve sınıf içinde uygulamaları oldukça önem taşımaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri, lisans eğitimi esnasında etkili iletişim dersinde iletişim becerilerine yönelik eğitim alarak bilgi ve beceri yönünden donanmış olmaktadır. Bununla birlikte iletişim becerileri öğretmen adaylarının arkadaşları ile kurdukları sosyal ilişkiler, aldıkları okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı dersler ile gelişme göstermektedir. Ancak bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisans eğitiminin iletişim becerilerini geliştirmeleri üzerinde etkili olmadığını belirttikleri görülmektedir. Özçakır-Sümen ve Çağlayan (2013) ve Eret ve Ok (2010) öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmek için daha fazla imkâna sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Eret Orhan (2017) öğretmen adaylarının lisans dersleri ile birlikte sosyal becerilerini geliştirecek çeşitli aktiviteler ve seminerler sunulması gerektiğini belirtmiştir. Senemoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında meslektaşları, veliler ve toplum ile nasıl iletişim kuracakları konusunda yeterli eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarına verilen derslerin içeriğine iletişim becerilerini kazanmaları için çeşitli etkinlikler ve uygulamalar eklenmeli ve derslerde drama gibi yöntemlere yer verilmelidir (Eret Orhan, 2017).

Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitimleri süresince iletişim becerilerini kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri kadar sürdürebilmeleri, yaşamlarına aktarabilmeleri ve meslek yaşamlarına yansıtılabilmeleri de önem taşımaktadır. İletişim becerileri kalıcı ve farklı eğitim yöntemleri kullanılarak kazanılabilir. Öğrenmenin merkezinde öğretmenin bulunduğu ve süreç boyunca aktif olduğu, bireyler üzerinde kalıcı izler bırakan yöntemlerden biri de dramadır. Drama, bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesine, gerçek durumları geçmiş yaşantılarını ele alarak deneyimlemesine ve kendilerini gerçekleştirerek yaratıcı bir birey olmasına katkı sağlayan bir yöntemdir (Kaf, 2000; San 1990). Drama, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımlarını sağlar, sunulan dramatik durumun içinde bulunarak ve canlandırma olanağı verir. Canlandırma ile bireylerin, kendi potansiyelini fark etme, empati, işbirliği, yardımlaşma, kendini ifade etme ve olumlu iletişim kurma gibi becerileri gelişme gösterir (Sağlam, 2004; Kara ve Çam, 2007). Drama bir grup etkinliğidir ve topluluk halinde gerçekleştirilir (Heathcote ve Wagner, 1990). Böylece drama çalışması esnasında bireyler grup olarak iletişim ve etkileşim içerisinde bulunurlar. Dramaya katılan bireylerin iletişim becerilerinde gelişim gözlenir (Adıgüzel, 2013). Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişmesinde lisans eğitimi esnasında aldıkları drama dersinin etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi lisans programında drama dersi, hafta üç saat olmak üzere oniki hafta boyunca devam eden, uygulamalı bir derstir. Drama dersinde, öğretmen adayları okul öncesi dönemdeki çocuklar için dramayı hem teorik olarak öğrenmekte hem de kullanılan teknikleri, aşamaları benimseyebilmek için uygulamalar yapmaktadırlar (Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, tarihsiz). Yapılan uygulamaların grup olarak gerçekleşmesi sebebiyle, drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimi incelemek ve cinsiyete, daha önce drama eğitimi alma durumuna göre bu değişimi karşılaştırmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, deneme öncesi desenlerden tek gruplu ön test- son test modeli kullanılarak hazırlanmıştır (Karasar, 2007). Tek gruplu ön test-son test modelinde, bir gruba deney öncesinde (ön test) ve deney sonrasında (son test) ölçmeler uygulanır. Modelde, son testten elde edilen sonuçların ön testten elde edilenlerden yüksek olması durumunda verilen eğitimden kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre uygulama yapılır (Ekici, 2008).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'da öğrenim görmekte ve drama dersine katılmakta olan 123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yöntemine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmen adaylarının 112'sinin kadın (%91,06), 11'inin erkek (%8,94); 8'inin (%6,50) daha önce drama eğitimi aldığı, 115'inin (%93,50) almadığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve İletişim Becerileri Ölçeği (Korkut Owen ve Bugay, 2014) kullanılmıştır.

*Kişisel bilgi formu.* Öğretmen adaylarının cinsiyeti, daha önce drama eğitimi alma durumunu, drama dersinden aldıkları not ve genel not ortalamaları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

*İletişim becerileri ölçeği.* İletişim Becerileri Ölçeği, Korkut Owen ve Bugay (2014) geliştirilmiştir. Ölçek, 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları; İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (İİTB) (10 madde), Kendini İfade Etme (KİE) (4 madde), Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOİ) (6 madde) ve İletişim Kurmaya İsteklilik (İKİ) (5 madde) olarak belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88'tir (Korkut Owen ve Bugay, 2014).

### Drama Dersinin Uygulanma Süreci

Bu çalışmadaki uygulamalar Ekim 2017-Aralık 2017 arasında Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD lisans programında yer alan Okul Öncesi Eğitimde Drama dersinin 12 haftalık zaman diliminde yapılmıştır. Öğretmen adaylarına 12 hafta süresince hafta üç saat olmak üzere toplam 36 saat drama dersi verilmiştir. Drama dersi, içeriği YÖK'ün Okul Öncesi Eğitimi ABD için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda uygulanmıştır. Drama dersinde, drama hakkında öğretmen adaylarına hem teorik bilgi verilmiş hem de uygulamalar yapılmıştır. Yapılan uygulamalardaki ısınma, canlandırma, değerlendirme aşamalarında ve rahatlama çalışmalarında küçük ve büyük grup etkinliklerine yer verilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının birbiri ile işbirliği içerisine girmesi sağlanarak iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmıştır. Bununla birlikte uygulamalar yapılırken öğretmen adaylarının her defasında farklı arkadaşları ile çalışmaları sağlanarak farklı bireylerle iletişim kurmaları hedeflenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına çalışma ile ilgili bilgiler verilmiş ve sözlü onamları alınmıştır.

Çalışma kapsamında; drama dersiyle okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde oluşan değişimi incelemek amacıyla 123 öğretmen adayında dönemin başında "İletişim Becerileri Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 12 hafta süresince hafta üç saat olmak üzere toplam 36 saat drama dersi verilmiştir. Dönem sonunda da "İletişim Becerileri Ölçeği" son test olarak uygulanarak ölçümler arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, demografik özelliklerin değerlendirilmesinde betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. İletişim Becerileri Ölçeği'nden elde edilen verilere Kolmogrov Smirnof Normallik Testi uygulanmıştır. Normallik testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda bağımlı gruplarda iki eş arasındaki fark karşılaştırmalarında normal dağılım göstermeyen değerler için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi; drama dersinden alınan notun ve genel not ortalaması arasındaki ilişki için Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır.

### Bulgular

Tablo 1

Öğretmen adaylarının İBÖ alt boyutları ve toplam ön test-son test testi puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

İBÖ	Ölçüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	En Küçük	En Büyük	Wilcoxon	
								z	p
İİTB	Ön Test	123	3,49	,29274	3,60000	2,50	4,00	9,49	<0,001
	Son Test	123	4,13	,40948	4,20000	2,70	5,00		
KİE	Ön Test	123	3,56	,35654	3,50000	2,50	4,00	9,14	<0,001
	Son Test	123	4,25	,50863	4,25000	2,50	5,00		
EDSOİ	Ön Test	123	3,49	,36205	3,50000	2,33	4,00	9,26	<0,001



	<b>Son Test</b>	123	4,21	,46544	4,16670	2,67	5,00		
	<b>Ön Test</b>	123	3,34	,36828	3,40000	2,40	4,00		
<b>İki</b>								9,00	<0,001
	<b>Son Test</b>	123	3,99	,52225	4,00000	2,80	5,00		
	<b>Ön Test</b>	123	3,47	,24244	3,52000	2,64	3,92		
<b>Toplam</b>								9,58	<0,001
	<b>Son Test</b>	123	4,14	,37238	4,16000	2,88	4,92		

Tablo 1 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının İBÖ "İİTB (z=9,497, p<.01), KİE (z=9,142, p<.01), EDSOİ (z=9,266, p<.01)", İKİ (z = 9,006, p<.01) alt boyutlarından ve toplamından (z=9,588, p<.01) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının İBÖ'den aldıkları ön test son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Ölçüm	Cinsiyet	N	%	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	En Küçük	En Büyük	Mann Whitney-U	
										U	p
<b>İİTB</b>	<b>Ön test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	3,50	0,2939	3,55	2,50	4,00	481,000	0,228
		<b>Erkek</b>	11	8,94	3,40	0,2757	3,60	3,10	3,80		
	<b>Son test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	4,14	0,4197	4,20	2,70	5,00	504,500	0,321
		<b>Erkek</b>	11	8,94	4,04	0,2841	4,10	3,70	4,40		
<b>KİE</b>	<b>Ön test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	3,56	0,3567	3,62	2,50	4,00	613,000	0,978
		<b>Erkek</b>	11	8,94	3,56	0,3723	3,50	3,00	4,00		
	<b>Son test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	4,25	0,5149	4,25	2,50	5,00	536,000	0,473
		<b>Erkek</b>	11	8,94	4,20	0,4585	4,00	3,75	5,00		
<b>EDSOİ</b>	<b>Ön test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	3,51	0,3434	3,50	2,50	4,00	407,500	0,062
		<b>Erkek</b>	11	8,94	3,25	0,4735	3,16	2,33	4,00		
	<b>Son test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	4,23	0,4738	4,33	2,67	5,00	412,500	0,069
		<b>Erkek</b>	11	8,94	4,01	0,3202	4,00	3,50	4,50		
<b>İki</b>	<b>Ön test</b>	<b>Kadın</b>	112	91,06	3,35	0,3769	3,40	2,40	4,00	470,500	0,191
		<b>Erkek</b>	11	8,94	3,2364	0,2501	3,20	2,80	3,60		
		<b>Kadın</b>	112	91,06	4,01	0,5143	4,00	2,80	5,00	417,500	0,076

	Son test	Erkek	11	8,94	3,72	0,5533	3,60	2,80	4,60		
Toplam	Ön test	Kadın	112	91,06	3,48	0,2402	3,52	2,64	3,92	425,000	0,090
		Erkek	11	8,94	3,36	0,2459	3,36	2,92	3,72		
	Son test	Kadın	112	91,06	4,15	0,3804	4,20	2,88	4,92	432,500	0,104
		Erkek	11	8,94	4,00	0,2459	4,0400	3,60	4,40		

Öğretmen adaylarının İBÖ'den aldıkları ön test son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ön ve son testten aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde cinsiyeti kadın olan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından daha yüksek puan aldığı görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3

Öğretmen adaylarının İBÖ ölçeğinden aldıkları ön test son test puanlarının drama eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

İBÖ	Ölçüm	Drama Eğitimi Alma Durumu	N	%	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	En Küçük	En Büyük	Mann Whitney-U	
										u	p
İİTB	Ön test	Aldı	8	6,50	3,53	0,2973	3,5500	3,10	3,90	423,000	0,702
		Almadı	115	93,50	3,49	0,2935	3,6000	2,50	4,00		
	Son test	Aldı	8	6,50	4,25	0,3338	4,3000	3,80	4,60	375,500	0,385
		Almadı	115	93,50	4,12	0,4142	4,2000	2,70	5,00		
KİE	Ön test	Aldı	8	6,50	3,68	0,2912	3,7500	3,25	4,00	369,000	0,339
		Almadı	115	93,50	3,55	0,3602	3,5000	2,50	4,00		
	Son test	Aldı	8	6,50	4,40	0,3995	4,5000	3,75	5,00	376,500	0,386
		Almadı	115	93,50	4,24	0,5150	4,2500	2,50	5,00		
EDSOİ	Ön test	Aldı	8	6,50	3,56	0,1980	3,5000	3,33	3,83	434,500	0,791
		Almadı	115	93,50	3,48	0,3708	3,5000	2,33	4,00		
	Son test	Aldı	8	6,50	4,29	0,4693	4,3333	3,50	5,00	422,000	0,695
		Almadı	115	93,50	4,21	0,4668	4,1667	2,67	5,00		
İKİ	Ön test	Aldı	8	6,50	3,32	0,3694	3,2000	3,00	4,00	417,000	0,655
		Almadı	115	93,50	3,34	0,3698	3,4000	2,40	4,00		
		Aldı	8	6,50	4,05	0,6740	3,9000	2,80	4,80	422,000	0,695

Son test		Almadı	115	93,50	3,98	0,5136	4,0000	2,80	5,00		
Ön test		Aldı	8	6,50	3,52	0,2287	3,5400	3,20	3,80	409,000	0,600
		Almadı	115	93,50	3,47	0,2439	3,5200	2,64	3,92		
Toplam		Aldı	8	6,50	4,24	0,3839	4,3200	3,68	4,72	387,500	0,457
		Almadı	115	93,50	4,13	0,3723	4,1600	2,88	4,92		

Öğretmen adaylarının İBÖ'den aldıkları ön test son test puanlarının daha önce drama eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanlarının daha önce drama eğitimi alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ön ve son testten aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde daha önce drama eğitimi almış olan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından daha önce eğitim almamış öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir (Tablo 3).

### Sonuç ve Tartışma

Drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Ölçeği'nin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. McNaughton (2004) drama yönteminin bireylerin iletişim becerileri ve arkadaşlık ilişkileri; Adigüzel (2013) de sosyal duyarlılık oluşturma, işbirliği yapma ve iletişim kurma gibi beceriler üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ünver ve Semiz (2016) drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal zeka alanlarına etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda drama eğitiminin öğretmen adaylarının sosyal zekalarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan, Erbay ve Saygın (2010) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü öğrencilerine uyguladıkları yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Namdar ve Çamadan (2016) yaptıkları çalışma sonucunda yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Drama yönteminin bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeleri üzerinde etkili olduğunu gösteren bu çalışmalar, mevcut araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Kara ve Çam (2007) de yaptığı çalışmada grupta işi başarma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinde drama yönteminin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının aldığı drama dersinin iletişim becerileri üzerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Namdar ve Çamadan (2016), Akpınar (2014) ve Özçep (2007) de kadın ve erkeklerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri ediniminin temelinde iletişim becerileri bulunduğundan bu sonuçların çalışmamızı desteklediği söylenebilir. Öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar kadınların erkeklerden daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Kılıçgil, Bilir, Özdiç, Eroğlu ve Eroğlu (2009) ve Taşkın, Taşgın, Başaran ve Taşkın (2010)'nın üniversite öğrencileriyle; Çetinkaya (2011) ve Özerbaş, Bulut ve Usta (2007)'nin öğretmen adaylarıyla, Songül-Naçar ve Tümkaya (2011)'nin öğretmenlerle yaptıkları çalışmaların sonucunda kadınların daha yüksek iletişim becerilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ön ve son test puanlarının daha önce drama eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Ancak daha önce drama eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları puanların almayanlara göre iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları ortalama puanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetingöz (2012) aldıkları drama dersinin haricinde ek atölye çalışmalarına katılmış öğretmen adaylarının dramaya yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dramaya yönelik öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin dramanın kazanımlarını daha iyi edineceği yani iletişim becerilerinin de yükseleceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın araştırma sonuçlarını desteklediğini söyleyebiliriz. Dalbudak ve Köksal Akyol (2008) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun drama eğitimi almadığını vurgulamışlardır. Gürol (2002) de okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun drama eğitimi almadıklarını ve kendilerini dramaya ilişkin yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bertiz (2005) de öğretmen adaylarına farklı hizmet öncesi faaliyetlerle dramanın sunulması gerektiğini ve bu şekilde öğretmen adaylarının kişisel becerilerinde artış olacağını vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans programındaki drama dersi dışında drama eğitimlerine (seminer, çalıştay, atölye vb.) katılmaları dramayı uygulamaya yönelik isteklerini arttıracığı ve ne kadar çok farklı grupta drama etkinliklerine katılıp pratik yaparlarsa o kadar iletişim becerilerinde artış olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında aldıkları drama dersi haricinde drama eğitimlerine katılmaları konusunda desteklenmeleri ve motive edilmeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmen

adaylarının mesleki tutumlarında, mesleki başarılarında, aileler ve çocuklar ile olan ilişkilerinde etkili olan iletişim becerilerinin lisans eğitimi sırasında aldıkları dersler ile desteklenmesinin önemli olduğu belirtilebilir.

#### Öneriler

- Drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini daha derinlemesine inceleyen gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin de kullanıldığı karma desende araştırmalar planlanabilir.
- Drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi, adayların daha önce kişisel gelişim seminerlerine katılıp katılmadıkları, mizah gücü, problem çözme becerileri vb. gibi farklı değişkenler açısından da incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi gibi farklı alanlarda öğrenim görmekte olan ve drama dersini alan öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar planlanarak, bölümler arası karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşamlarına ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla etkili iletişim, drama gibi ilgili seminerlere katılmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik drama yöntemi dışında uygulama temelli farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı eğitim programları hazırlanabilir.

#### Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, Ş. (2014). *Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Atalar, A. D., & Dülger Ceylan, E. (2018). Çocuk gelişimi program öğrencilerinin yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 50-66.
- Başçı, Z., & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Bertiz, H. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çam, A. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Dalbudak, Z., & Köksal Akyol, A. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 169-188.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us?. *Educational Researcher*, 31(9), 13-2.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Eret, E., & Ok, A. (2010). Prospective English teachers' views on the physical environment, human resources, and program of their departments. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 533-540.
- Eret Orhan, E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Heathcote, D., & Wagner B. (1990). *Drama as a learning medium* (6. ed.). London: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Kaf, Ö. (2006). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.

- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı), Ankara: Nobel Yayın.
- Kılıçgil, E., Bilir, P., Özdiç, Ö., Eroğlu, K., & Eroğlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Korkut Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Namdar, A. O., & Çamadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *GEFAD / GUGJEF* 36(3), 557-575.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (tarihsiz). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri, [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul\\_onesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_onesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd) adresinden erişildi.
- Özçakır Sümen, Ö., & Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Özçep, M. C. (2007). *İlköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Sağlam T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 17, 4-22.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> adresinden erişildi.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Songül-Naçar, F., & Tümkaya, S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online*, 10(2), 493-511.
- Taşkın, A.K., Taşğın, Ö., Başaran, M.H., & Taşkın, C. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 98-103.
- Ünver, N., & Semiz, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2585-2594.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Bağlılık Düzeyleri ve Özbildirimlerinin İncelenmesi**  
**Investigation of the Secondary School Students' Engagements in Mathematics Course and Students' Math Self Report Level**

ÇİĞDEM ALDAN KARADEMİR

ÖZGE DEVECİ

**ÖZET**

**Problem durumu ve Amaç:** Robbins'in; "Müthiş bir adanmışlık yoksa muhteşem bir başarı da yoktur." sözü bağlılık ile ilişkilidir. Bir derse bağlanmak, isteyerek çaba harcamayı, başarılı olmak için emek harcamayı beraberinde getirir. Öğrencilerin bir alana bağlılıkları onların performanslarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencinin matematik dersinde kendisini değerlendirmesi ve yorumlamalar yapıp kendinin düzenlemesi matematik dersi için özbildirim düzeyi ile ilgilidir. Öğrenmenin olabilmesi için öz bildirim düzeyinin de yüksek olması gereklidir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ve özbildirimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Araştırmanın yöntemi:** Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmaya toplam 468 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve "Matematik Öz bildirim Envanteri" kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için analizde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

**Araştırmanın bulguları:** Araştırma sonucunda, cinsiyetin, sınıf düzeyinin, matematik dersi karne notunun, anne-baba tutumunun ve kendini başarılı bulma düzeyinin ölçeklerin bazı alt boyutlarında ve tamamında anlamlı fark oluşturduğu, matematik dersine bağlılık ve özbildirim arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Araştırma sonuçları ve öneriler:** Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle farklı sınıf düzeylerinde, nitel bir boyut eklenerek yeni araştırmalar yapılabilir. Anne ve babalara matematik dersine yönelik tutum geliştirici eğitimler verilebilir. Öğrencilere araştırılan konular ile ilgili düzey geliştirici çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Kendini değerlendirme, motive olma, başarılı performans, ortaokul.

**Abstract**

**Purpose:** Robbins said, "If there is no great dedication, there is no great success. His Word is related to engagement. Engagement to a course brings with to spend willingly effort and the effort to be successful. Their engagement to an area can affect their performance positively and negatively. The student evaluates himself / herself in the mathematics course and interprets his / her own a self report for the mathematics course is related to the level of self-study. In order to be able to learn, the level of self report must be high. The study aimed to examine the secondary school students' engagements in mathematics course and students' math self report level.

**Method:** The research was designed as a descriptive study in the survey model. Total of 468 secondary school students participated to the study. As data collection tools, "Student Engagement in Mathematics Scale" and "Math Self Report Inventory" were used in the research. Normal distributions of the data were examined, t-test, one-way analysis of variance and the correlation were calculated. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the two scales.

**Findings:** As a result of this study, it was determined that gender, grade level, mathematics class score card grade, parents attitude and self-successful level of the scales differ significantly in some sub-dimensions and in all of the scales, and that there was a positive correlation between students' engagements in mathematics course and students' math self report level.

**Implications for Research and Practice:** Based on the findings obtained from the research, new research can be carried out at different class levels by adding a qualitative dimension. Development trainings can be given to the parents with attitudes towards mathematics. Students can do some level-developing studies on the researched topics.

**Keywords:** Self-assessment, motivation, successful performance, secondary school.

**Giriş**

Robbins'in; "Müthiş bir adanmışlık yoksa muhteşem bir başarı da yoktur." sözü bağlılık ile ilişkilidir. Bir derse bağlılık, eğitsel faaliyetlerle amaçlı etkinliklere adanmışlığa, öğrenci memnuniyetine, azme, çalışmalara harcanan süreye ve derse katılım gönüllülüğüne bağlıdır (Krause ve Coates, 2008). Bağlılık bir başka açıdan öğrencinin okul ve okula ait, arkadaşlarına karşı olan mücadelesinin bir göstergesidir (Veiga, Reeve, Wentzel ve Robu, 2014). Bağlılık öğrencinin verdiği mücadele ise öğrencinin mücadele edilmeye değer bir amacın olması gerektiği düşünülebilir. Ülkemiz öğrencilerinin 2015 PISA sonuçlarına bakıldığında,

birinci düzey altında öğrenci %22,9 olduğu görülmektedir. Birinci düzeyin “Sorunun açıkça belirtildiği, çözüm için gerekli bütün bilgilerin verildiği, bilinen bir kapsam içerisinde sunulmuş olan soruları yanıtlayabilirler. Bu öğrenciler, bilinen durumlarla ilgili olarak verilen belirgin yönergelere göre bilgileri ayırt edebilir ve rutin işlemleri yapabilirler. Açık olan ve tek bir uyarıcıyı takip etmekle yapılabilen işlemleri gerçekleştirebilirler.” şeklinde oluşu öğrencilerimizin ortaokul düzeyinde kendilerini adayacakları bir amaca vurgu yapıyor olabilir (MEB, 2017). Her öğrenci farklı şekilde bağlanabilir. Bağlılıkta öğrencinin düşünce, davranış ve duyguları etkilidir (Skilling, Bobis, Martin, Anderson ve Way, 2016). Bir alana bağlılık öğrenmeler ve akademik performans üzerinde etkilidir (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Performans, bireyin becerilerini etkili kullanması anlamına gelebilir. Özgüven’e (2002) göre başarı, okul ortamındaki belli bir ders ya da akademik programdan bireyin performansı ile ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Öğrenciler matematik dersine bağlanmalıdır. Çünkü matematik dersine olan bu bağlılıkları onların matematik başarıları üzerine etkilidir (Leis, Schmid ve Rimm-Kaufman, 2015). Matematiğe karşı sahip olunan başarılı olma hissi, matematiğin gelişimine ve aktarımına etkisi olduğu düşünülebilir. Bireylerin çevresindeki diğer insanların bilmediği bir takım yaşantıları vardır. Bu yaşantılar bireyin matematiksel düşünmesinde ve matematiğe karşı olan hislerinde etkili olabilmektedir. Bireyin kendinde olan becerinin farkında olması, kendisi hakkında düşüncelerini açıklaması, değerlendirmeler yapması, öz bildirim yüksek oluşu ile ilgili olabilir. Öğrencilerin matematik dersinde etkili öğrenme yapabilmeleri, öğrenmeye motive olması, derse ilgi duyup kendini adanması ve dolayısıyla başarılı olabilmesi günümüzde değinilmesi gereken noktalardır. Çünkü 2017 yılında güncellenen matematik dersi öğretim programı, öğrencilerin matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini, matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirmelerini, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olmalarını önemsemektedir (MEB, 2017).

Matematik dersine bağlı olarak düşünebileceğimiz, 2018 yılında güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programının özel amaçları şu şekildedir:

- *Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.*
- *Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir.*
- *Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.*
- *Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.*
- *Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir.*

Bir öğrenci matematik alanında bir problem durumuna zorlama veya baskı olmadan kendi isteği ile bağlanırsa çalışmalarını başarı ile tamamlayacaktır. Yani öğrenci başaracağına inanırsa bilişsel stratejileri ve yeteneklerinin sınırlarını zorlayacak ve bağlılığı sayesinde başarılı olacaktır (Symonds, Lawson ve Robinson, 2008). Öğrenci okul içinde ya da dışında matematiksel problemlerle vakit geçirdikçe zamana bağlı olarak bağlılığı üzerinde değişiklikler yapacaktır (Shearmen, Rylands ve Coady, 2012). Öğrenci matematik dersine bağlanmakta zorlanır ya da kısa süreli (geçici) bağlanırsa ortaokul düzeyinde kalıcı ve olumsuz matematik çalışma anlayışı öğrenciye yerleşir (Lewis, 2013). Anlaşabilmek için belli bir düzeyde yönelme ve bağlılığın gerekli olduğu düşünülebilir. Öğrencinin matematik dersinde kendisi hakkında yaptığı öğrenme değerlendirmeleri, kendine güvenmesi, derse motive olması, matematik dersi için öz bildirim düzeyinin yüksek ya da düşük oluşu ile ilgilidir. Eğlenen, değer veren, hislerini sosyal ortamda paylaşan, çalışmaya azimli, akranları ile uyum içinde olan bir öğrencinin akademik başarıları yüksek olacaktır (Wang ve Eccless, 2013). Öğrenmenin olabilmesi için öz bildirim düzeyinin de yüksek olması gereklidir. Bir öğrencinin matematik dersine bağlılığı onun kendini öz bildirimlemesine bağlıdır (RimmKaufman, 2015). Öz bildirim matematiğin anlamlı olduğuna inanma; kişinin matematiğe değer vermesi, kullanışlı bulması, bu alanda başarılı olmaya istek duyması ve beklenti içinde olması ile ilgilidir. Matematik dersine bağlılık ve matematik öz bildirim konularında ilgili alanyazın taranmıştır. Mazman Akar, Birgin, Gökso, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından yapılan araştırmada matematik dersine bağlılık incelenmiştir. Matematik öz bildirim ile ilgili olarak Akın (2011), Özkaya (2016) ve Devenci (2017) tarafından yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Alan yazın tarandığında matematik dersine bağlılığı ve matematik öz bildirim birlikte inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ve öz bildirimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada problem cümlesi olarak “Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılık düzeyleri ve matematik öz bildirim düzeyleri nedir?” sorusu belirlenmiştir. Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1-Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları nedir?

2- Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılık düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, matematik dersi karne notuna, anne-baba tutumuna, kendilerini başarılı bulma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz bildirim düzeyleri nedir?

4- Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi öz bildirim düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, matematik dersi karne notuna, anne-baba tutumuna, kendilerini başarılı bulma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5- Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ile matematik öz bildirimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Temsil edici bir örneklemin seçiminde geçerli ve en iyi yol seçkisiz örneklemedir. Örneklemede, örnekleme birimi eleman ise süreç eleman örnekleme, grup ise küme örnekleme olarak isimlendirilir. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem birimi ise küme örnekleme alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

### Örneklem

Temsil edici bir örneklemin seçiminde geçerli ve en iyi yol seçkisiz örneklemedir. Örneklemede, örnekleme birimi eleman ise süreç eleman örnekleme, grup ise küme örnekleme olarak isimlendirilir. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem birimi ise küme örnekleme alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Çalışmaya toplam 468 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği, Akın (2011) tarafından geliştirilen "Matematik Öz bildirim Envanteri" kullanılmıştır. Demografik özellikler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği üç alt boyutlu, .87 cronbach güvenirlik katsayısına sahip bir ölçektir. Yapılan araştırmada ise ilgili ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan Akın (2011) tarafından geliştirilen "Matematik Öz bildirim Envanteri" beş alt boyutlu .87 cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sahip bir ölçektir. Yapılan araştırmada ise ilgili ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmaya ait kişisel bilgi formu, "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve "Matematik Öz bildirim Envanteri" ile toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin kullanılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve "Matematik Öz bildirim Envanteri"nin toplam ölçek ve alt boyutlarının Skewness değerlerinin +1 ile -1, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Belirlenen Skewness ve Kurtosis değerleri Huck (2008) için normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir sınır değerleridir (Seçer, 2015). Bu nedenle verilere bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ile matematik öz bildirimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin, matematik dersine ilişkin bağlılık ile matematik öz bildirim ölçeklerinden elde ettikleri bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir.

#### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları nedir? sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonucu aşağıda verilmiştir.

### Matematik dersine bağlılık düzeyi

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss
Duyuşsal Bağlılık	468	15,606	3,951
Sosyal Bağlılık	468	10,579	3,552
Bilişsel Bağlılık	468	12,455	2,791
Matematik Dersine Bağlılık (Toplam)	468	38,641	8,803

Matematik dersine bağlılık ölçeğinden en yüksek 52, en düşük 13 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınacak 32,5 puan orta değer



olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ( $\bar{X}=38,641$ ; Ss:8,803) orta değer üzerinde olduğu görülmektedir.

### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılık düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, matematik dersi karne notuna, anne-baba tutumuna, kendilerini başarılı bulma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusunu yanıtlamak için yapılan analizlerin sonuçları sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

### Matematik dersine bağlılık-Cinsiyet

**Tablo 2.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılıklarının Cinsiyete Göre-Testi Sonucu

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Duyuşsal Bağlılık	Kız	258	15,595	4,100	466	-,057	,954
	Erkek	210	15,616	3,833			
Sosyal Bağlılık	Kız	258	10,571	3,431	466	-,042	,967
	Erkek	210	10,585	3,654			
Bilişsel Bağlılık	Kız	258	12,666	2,625	466	1,481	,139
	Erkek	210	12,282	2,912			
Matematik Dersine Bağlılık (Toplam)	Kız	258	38,833	8,485	466	,426	,670
	Erkek	210	38,484	9,067			

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi bağlılıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. İlgili tablo incelendiğinde "Sosyal Bağlılık" alt boyutu dışında kalan alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında kız öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

### Matematik dersine bağlılık-Sınıf düzeyi

**Tablo 3.** Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenlemelerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Duyuşsal Bağlılık	5.sınıf	103	16,601	3,565			
	6.sınıf	111	16,513	3,597	3-464	8,500	.000
	7.sınıf	163	14,576	4,354			
	8.sınıf	91	15,219	3,527			
	Toplam	468	15,606	3,951			
Sosyal Bağlılık	5.sınıf	103	11,592	3,243			
	6.sınıf	111	11,477	3,858	3-464	10,109	.000

	7.sınıf	163	9,846	3,461			
	8.sınıf	91	9,648	3,128			
	Toplam	468	10,579	3,552			
	5.sınıf	103	13,029	2,298			
	6.sınıf	111	13,063	2,363			
Bilişsel Bağlılık	7.sınıf	163	11,877	3,189	3-464	6,233	.000
	8.sınıf	91	12,098	2,781			
	Toplam	468	12,455	2,791			
	5.sınıf	103	41,223	7,571			
	6.sınıf	111	41,054	8,178			
Matematik Dersine Bağlılık (Toplam)	7.sınıf	163	36,300	9,538	3-464	11,384	.000
	8.sınıf	91	36,967	8,002			
	Toplam	468	38,641	8,803			

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi bağlılıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin "Duyuşsal Bağlılık" [ $F(3, 464)=8,500, p<.05$ ], "Sosyal Bağlılık" [ $F(3, 464)=10,109, p<.05$ ], "Bilişsel Bağlılık" [ $F(3, 464)=6,233, p<.05$ ], alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [ $F(3, 464)=11,384, p<.05$ ] anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre alt boyutların hepsinde ve ölçeğin tamamında yapılan ikili karşılaştırmalarda alt sınıfların lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

#### Matematik dersine bağlılık-Matematik dersi karne notu

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
	1	4	13,000	4,898	4-463	10,227	,000
	2	36	12,888	3,919			
Duyuşsal Bağlılık	3	72	14,138	3,697			
	4	144	15,958	3,652			
	5	212	16,377	3,901			
	Toplam	468	15,606	3,951			
Sosyal Bağlılık	1	4	7,000	1,414	4-463	7,376	,000

	2	36	8,722	3,411			
	3	72	9,402	2,709			
	4	144	11,104	3,580			
	5	212	11,004	3,625			
	Toplam	468	10,579	3,552			
Bilişsel Bağlılık	1	4	10,500	3,109	4-463	19,152	,000
	2	36	9,833	3,290			
	3	72	11,236	2,760			
	4	144	12,555	2,576			
	5	212	13,283	2,407			
	Toplam	468	12,455	2,791			
Matematik Dersine Bağlılık (Toplam)	1	4	30,500	9,000	4-463	15,239	,000
	2	36	31,444	9,125			
	3	72	34,777	7,902			
	4	144	39,618	8,221			
	5	212	40,665	8,352			
	Toplam	468	38,641	8,803			

**Tablo 4.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılıklarının Matematik Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Matematik dersine bağlılık ölçeğinin tüm alt boyutlarından “Duyuşsal Bağlılık” [ $F(4,463)=10,227$ ,  $p<.05$ ], “Sosyal Bağlılık” [ $F(4,463)=7,376$ ,  $p<.05$ ], “Bilişsel Bağlılık” [ $F(4,463)=19,152$ ,  $p<.05$ ] ve ölçeğin tamamından [ $F(4,463)=15,23$ ,  $p<.05$ ] elde edilen toplam puanların öğrenci ders notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenci ders notlarına göre anlamlı farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre fark ikili karşılaştırmalarda notu yüksek olan öğrencilerin lehinedir.

#### Matematik dersine bağlılık-Anne-baba tutumu

**Tablo 5.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılıklarının Tutuma Göre t-Testi Sonucu

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Duyuşsal Bağlılık	Demokratik	376	15,795	3,990	466	2,092	,037
	Otoriter	92	14,837	3,710			
Sosyal Bağlılık	Demokratik	376	10,664	3,544	466	1,057	,291
	Otoriter	92	10,228	3,582			

Bilişsel Bağlılık	Demokratik	376	12,558	2,770	466	1,623	,105
	Otoriter	92	12,032	2,849			
Matematik Dersine Bağlılık (Toplam)	Demokratik	376	39,018	8,762	466	1,881	,061
	Otoriter	92	37,097	8,849			

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi bağlılıklarının anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ölçeğin "Duyuşsal Bağlılık" [ $t(2,466)=2,092$ ,  $p<.05$ ] alt boyutunda demokratik tutum lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

### Matematik dersine bağlılık- Kendilerini başarılı bulma düzeyi

**Tablo 6.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılıklarının Başarılı Bulma Derecelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

		N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Duyuşsal Bağlılık	Başarısızım	21	12,904	4,784	2-465	20,473	.000
	Başarılıyım	238	14,815	3,765			
	Oldukça Başarılıyım	209	16,779	3,723			
	Toplam	468	15,606	3,951			
Sosyal Bağlılık	Başarısızım	21	8,523	3,487	2-465	19,965	.000
	Başarılıyım	238	9,819	3,301			
	Oldukça Başarılıyım	209	11,650	3,536			
	Toplam	468	10,579	3,552			
Bilişsel Bağlılık	Başarısızım	21	10,333	3,651	2-465	31,482	.000
	Başarılıyım	238	11,743	2,785			
	Oldukça Başarılıyım	209	13,478	2,297			
	Toplam	468	12,455	2,791			
Matematik Dersine Bağlılık (Toplam)	Başarısızım	21	31,761	10,788	2-465	32,552	.000
	Başarılıyım	238	36,378	8,289			
	Oldukça Başarılıyım	209	41,909	7,945			
	Toplam	468	38,641	8,803			

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi bağlılıklarının kendini başarılı bulma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin; "Duyuşsal Bağlılık" [ $F(2,465)=20,463$ ,  $p<.05$ ], "Sosyal Bağlılık" [ $F(2,465)=19,965$ ,  $p<.05$ ], "Bilişsel Bağlılık" [ $F(2,465)=31,482$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve tamamında [ $F(2,465)=32,552$ ,  $p<.05$ ] elde edilen toplam puanların kendini başarılı bulma düzeylerine göre "oldukça başarılıyım" görüşündeki öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin matematik öz bildirim düzeyleri nedir? sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonucu aşağıda verilmiştir.

### Matematik öz bildirim düzeyi

**Tablo 7.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz bildirim Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss
İlgi Değeri	468	27,273	6,650
Kullanışlılık Değeri	468	20,728	4,220
Başarı Değeri	468	24,991	4,910
Kişisel Değer	468	17,091	5,741
Başarı Beklentisi	468	40,213	8,223
Matematik Öz-bildirim(Toplam)	468	130,299	23,994

Matematik öz bildirim ölçeğinden en yüksek 165, en düşük 33 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınacak 99 puan orta değer olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz bildirim düzeylerinin ( $\bar{X}$ =130,299; Ss:23,994) orta değer üzerinde olduğu görülmektedir.

### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin matematik öz bildirim düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, matematik dersi karne notuna, anne-baba tutumuna, kendilerini başarılı bulma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusunu yanıtlamak için yapılan analizlerin sonuçları sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

### Matematik öz bildirim- Cinsiyet

**Tablo 8.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz bildirim Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İlgi Değeri	Kız	258	27,381	6,521	466	.315
	Erkek	210	27,186	6,765		
Kullanışlılık Değeri	Kız	258	20,771	4,233	466	.198
	Erkek	210	20,693	4,217		
Başarı Değeri	Kız	258	25,633	4,276	466	2,566
	Erkek	210	24,469	5,323		
Kişisel Değer	Kız	258	17,700	5,225	466	2,075
	Erkek	210	16,596	6,094		
Başarı Beklentisi	Kız	258	40,409	7,617	466	.464
	Erkek	210	40,054	8,697		
Matematik Öz bildirim (Toplam)	Kız	258	131,895	22,405	466	1,299
	Erkek	210	129,000	25,182		

Matematik öz bildirim ölçeğinin "Başarı Değeri" [ $t(466)=2,566, p<.05$ ], "Kişisel Değer" [ $t(466)=2,075, p<.05$ ] alt boyutlarından alınan toplam puanların cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

### Matematik öz bildirim- Sınıf düzeyi

**Tablo 9.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz bildirim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
İlgi Değeri	5.sınıf	103	29,912	5,859	3-464	20,180
	6.sınıf	111	29,558	5,938		
	7.sınıf	163	25,220	6,729		
	8.sınıf	91	25,175	6,285		

	Toplam	468	27,273	6,650			
	5.sınıf	103	21,747	3,977			
	6.sınıf	111	21,918	3,459	3-464	9,863	,000
Kullanışlılık Değeri	7.sınıf	163	19,625	4,573			
	8.sınıf	91	20,098	4,082			
	Toplam	468	20,728	4,220			
	5.sınıf	103	26,194	4,210			
	6.sınıf	111	26,324	4,253	3-464	9,281	,000
Başarı Değeri	7.sınıf	163	23,889	5,206			
	8.sınıf	91	23,978	5,200			
	Toplam	468	24,991	4,910			
	5.sınıf	103	17,456	6,104			
	6.sınıf	111	17,432	6,138			
Kişisel Değer	7.sınıf	163	16,589	5,556	3-464	,689	,559
	8.sınıf	91	17,164	5,138			
	Toplam	468	17,091	5,741			
	5.sınıf	103	40,912	7,776			
	6.sınıf	111	41,774	8,329			
Başarı Beklentisi	7.sınıf	163	39,312	8,228	3-464	2,790	,040
	8.sınıf	91	39,131	8,337			
	Toplam	468	40,213	8,223			
	5.sınıf	103	136,223	20,574			
	6.sınıf	111	137,009	23,782	3-464	9,714	,000
Matematik Özbildirim (Toplam)	7.sınıf	163	124,638	24,604			
	8.sınıf	91	125,549	23,456			
	Toplam	468	130,299	23,994			

Matematik öz bildirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından "İlgi Değeri" [ $F(3,464)=20,180, p<.05$ ], "Kullanışlılık Değeri" [ $F(3,464)=9,863, p<.05$ ], "Başarı Değeri" [ $F(3,464)=9,281, p<.05$ ], "Başarı Beklentisi" [ $F(3,464)=2,790, p<.05$ ] ve ölçeğin tamamından [ $F(3,464)=9,714, p<.05$ ] alınan toplam puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yapılan ikili karşılaştırmalarda İlgi Değeri alt boyut için 5. sınıfların, Kullanışlılık ve Başarı Beklentisi alt boyutları için 6. sınıfların, Başarı Değeri alt boyutu ve ölçeğin tamamında 8. sınıfların lehine fark belirlenmiştir.

#### Matematik özbildirim-Matematik dersi karne notu

**Tablo 10.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özbildirim Düzeyleri Matematik Karne Notuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
	1	4	22,000	8,755		
İlgi Değeri	2	36	24,916	5,992	4-463	12,589
	3	72	23,319	5,691		,000

	4	144	27,555	6,592			
	5	212	28,924	6,394			
	Toplam	468	27,273	6,650			
Kullanışlılık Değeri	1	4	18,500	2,380	4-463	8,394	,000
	2	36	18,694	4,553			
	3	72	18,958	4,150			
	4	144	20,888	3,830			
	5	212	21,608	4,182			
	Toplam	468	20,728	4,220			
	1	4	22,750	6,601	4-463	21,354	,000
	2	36	20,916	4,771			
Başarı Değeri	3	72	21,986	5,083			
	4	144	25,402	4,173			
	5	212	26,467	4,490			
	Toplam	468	24,991	4,910			
	1	4	16,250	7,135			
Kişisel Değer	2	36	14,555	5,173	4-463	22,137	,000
	3	72	13,458	4,245			
	4	144	16,131	5,718			
	5	212	19,424	5,277			
	Toplam	468	17,091	5,741			
	1	4	37,250	10,563			
Başarı Beklentisi	2	36	32,361	9,812			
	3	72	35,305	7,253	4-463	28,774	,000
	4	144	39,881	7,306			
	5	212	43,495	6,959			
	Toplam	468	40,213	8,223			
Matematik	1	4	116,750	31,573			

Özbidirim (Toplam)	2	36	111,444	20,073			
	3	72	113,027	19,661	4-463	29,536	,000
	4	144	129,861	21,128			
	5	212	139,919	22,395			
Toplam	468	130,299	23,994				

Matematik özbidirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından "İlgi Değeri" [F(4,463)=12,589, p<.05], "Kullanışlılık Değeri" [F(4,463)=8,394, p<.05], "Başarı Değeri" [F(4,463)=21,354, p<.05], "Kişisel Değer" [F(4,463)=22,137, p<.05], "Başarı Beklentisi" [F(4,463)=28,774, p<.05] ve ölçeğin tamamından [F(4,463)=29,536, p<.05] elde edilen toplam puanların öğrenci ders notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenci ders notlarına göre anlamlı farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre fark ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında matematik dersi karne notu 5 olan öğrenciler lehinedir.

#### Matematik özbidirim-Anne-baba tutumu

**Tablo 11.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özbidirimlerinin Tutuma Göre t-Testi Sonucu

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İlgi Değeri	Demokratik	376	27,603	6,516	466	2,180	,030
	Otoriter	92	25,923	7,051			
Kullanışlılık Değeri	Demokratik	376	20,861	4,218	466	1,380	,168
	Otoriter	92	20,184	4,206			
Başarı Değeri	Demokratik	376	25,234	4,885	466	2,169	,031
	Otoriter	92	24,000	4,916			
Kişisel Değer	Demokratik	376	17,513	5,669	466	3,243	,001
	Otoriter	92	15,369	5,741			
Başarı Beklentisi	Demokratik	376	40,561	8,048	466	1,853	,065
	Otoriter	92	38,793	8,808			
Matematik Öz-bildirim (Toplam)	Demokratik	376	131,773	23,833	466	2,706	,007
	Otoriter	92	124,271	23,835			

Matematik öz bildirim ölçeğinin "İlgi Değeri" [t(466)=2,180, p<.05], "Başarı Değeri" [t(466)=2,169, p<.05], "Kişisel Değer" [t(466)=3,243, p<.05], "Başarı Beklentisi" [t(466)=1,853, p<.05] alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında [t(466)=2,706, p<.05] demokratik tutum lehine anlamlı fark belirlenmiştir.



**Matematik öz bildirim - Kendilerini başarılı bulma düzeyi**

**Tablo 12.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz-Bildirimlerinin Başarılı Bulma Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	P
İlgi Değeri	Başarısızım	21	20,381	7,896	2-465	38,568	,000
	Başarılıyım	238	25,668	6,206			
	Oldukça Başarılıyım	209	29,794	5,941			
	Toplam	468	27,273	6,650			
Kullanışlılık Değeri	Başarısızım	21	17,619	6,756	2-465	21,549	,000
	Başarılıyım	238	19,890	3,950			
	Oldukça Başarılıyım	209	21,995	3,797			
	Toplam	468	20,728	4,220			
Başarı Değeri	Başarısızım	21	19,523	8,346	2-465	48,651	,000
	Başarılıyım	238	23,655	4,455			
	Oldukça Başarılıyım	209	27,062	3,932			
	Toplam	468	24,991	4,910			
Kişisel Değer	Başarısızım	21	11,476	6,705	2-465	62,758	,000
	Başarılıyım	238	15,105	4,741			
	Oldukça Başarılıyım	209	19,918	5,323			
	Toplam	468	17,091	5,741			
Başarı Beklentisi	Başarısızım	21	33,857	12,088	2-465	58,884	,000
	Başarılıyım	238	37,226	7,853			
	Oldukça Başarılıyım	209	44,253	6,069			
	Toplam	468	40,213	8,223			
Matematik Öz-bildirim (Toplam)	Başarısızım	21	102,857	31,881	2-465	78,538	,000
	Başarılıyım	238	121,546	20,180			
	Oldukça Başarılıyım	209	143,023	20,111			
	Toplam	468	130,299	23,994			

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz bildirimlerinin kendilerini başarılı bulma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin ölçeğinin tüm alt boyutlarından "İlgi Değeri" [F(2,465)=38,568, p<.05], "Kullanışlılık Değeri" [F(2,465)=21,549, p<.05], "Başarı Değeri" [F(2,465)=48,561, p<.05], "Kişisel Değer" [F(2,465)=62,758, p<.05], "Başarı Beklentisi" [F(2,465)=58,884, p<.05] ve ölçeğin tamamından [F(2,465)=78,538, p<.05] anlamlı fark belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre anlamlı farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında kendini "oldukça başarılı" gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

**Beşinci alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ile matematik öz bildirimleri arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusunu yanıtlamak için yapılan analiz sonucunda aşağıda verilmiştir.

**Matematik dersine bağlılık- matematik öz bildirim**

**Tablo 13.** Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeyleri İle Matematik Öz-Bildirimleri Arasındaki İlişki

	Matematik Dersi Bağlılık (Toplam)	Matematik Dersi Bağlılık (Toplam)
Matematik Dersi Bağlılık (Toplam)	r	1
	p	,755**
	n	468

	r	,755**	1
Matematik Özbildirim (Toplam)	p	,000	
	n	468	468

Matematik dersine bağlılık ve görsel matematik özbildirim ölçeklerinin arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=,755$ ,  $p<.01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma-Sonuç ve Öneriler

Matematik dersinin önemli olduğuna, gerekli olduğuna inanan öğrenci bu alanda başarılı olmak için çaba harcamacaktır. Öğrencilerin çaba harcama süresinin matematiğe olan bağlılık düzeyi ile bir ilişkisi olabilir. Çünkü bağlılık başarılı olmak için çaba harcamak ve pes etmemekle ilgilidir. Öğrenciler zaman zaman performanslarını değerlendirir. Öğrenci bunu isteyerek ya da süreç içinde kendiliğinden yapabilir. Kendi kendini bir alanda değerlendirmesi, özbildirim yani kendini raporlama ile ilgilidir. Öğrenci bu raporlama sonucunda ya kendini çalışmalarını toplarlar ya düşük seviyede devam ettirir ya da pes eder. İşte bu aşamada o alana duyulan bağlılık ortaya çıkar. Matematik dersi öğrenciler için vazgeçilebilecek bir alan değildir. Bu nedenle öğrencilerin matematik dersine bağlılıkları ve matematik özbildirimleri incelenmeye değerdir. Bu konular ile ilgili araştırmalarda ortaya çıkacak sonuçların önemli olacağı düşünülebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları matematik dersine bağlılıkları ve matematik özbildirimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve matematik dersine bağlılık ve matematik özbildirim arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında matematik dersine bağlılık için orta puan üzerinde bir bağlılık, cinsiyet açısından farklılaşmama belirlenirken, 5. sınıflar lehine, matematik dersi karne notuna göre "Sosyal Bağlılık" alt boyutu hariç notu 5 olanlar lehine, "Duyuşsal Bağlılık" alt boyutunda demokratik tutum lehine, kendini başarılı bulma derecesine göre oldukça başarılıym lehine anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Araştırmanın karne notu ile ilgili ve kendini başarılı bulma düzeyi ile ilgili araştırma bulgusu Shearmen, Rylands ve Coady (2012) ve Park (2005) ile paralellik göstermektedir.

Matematik özbildirim için araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde Orta puan üzerinde bir özbildirim, cinsiyet açısından "Başarı Değeri" ve "Kişisel Değer" alt boyutlarındakızlar lehine, sınıf düzeyine göre "İlgi Değeri" alt boyut için 5.sınıflar; "Kullanışlılık Değeri" ve "Başarı Beklentisi" alt boyutlarında 6. sınıflar; "Başarı Değeri" alt boyutu ve ölçeğin tamamında 8. Sınıflar lehine, matematik dersi karne notuna göre notu 5 olanlar lehine, demokratik tutum lehine, kendini başarılı bulma derecesine göre oldukça başarılıym lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen orta puan üzerinde matematik özbildirim düzeyi ve karne notu ile ilgili araştırma bulgusu Akın (2011) ve Deveci (2017) ile paralellik göstermektedir. Matematik özbildirim cinsiyet bulgusu Akın (2011)'in çalışması ile çelişirken, Deveci (2017) ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sınıf düzeyi bulgusu Akın (2011) ve Deveci (2017) ile çelişmektedir. Ayrıca anne-baba tutumu ile ilgili bulgu Deveci (2017) ile paralellik göstermektedir.

Çalışma ortaokul öğrencilerin matematik dersi bağlılıkları ve matematik özbildirimleri incelenmiş ve tespit edilen bulgulara bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

- Araştırmanın benzeri farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde uygulanabilir.
- Araştırmaya nitel bir boyut eklenerek yarı yapılandırılmış görüşmelerle daha derinlemesine bilgiler edinilebilir.
- Matematik dersine yönelik daha önceden geliştirilmiş olan tutumların öğrenciler üzerine olan etkileri konusunda anne ve babalara eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin matematik dersine bağlılıkları ve matematik özbildirim düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılabilir.

### Kaynakça

- Akın, A. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Matematik Öz Bildirim Envanterinin Geliştirilmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215-241
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-95). New York: Springer US.
- Birgin, O., Baloğlu, M., Çatlıoğlu, H. ve Gürbüz, R. (2010). An investigation of mathematics anxiety among sixth through eighth grade students in Turkey. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 654-658.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, P. D., Kuh, G. D. & Gonyea, R. M. (2008). Learning at a distance: engaged or not? *Innovate Journal of Online Education*, 4(3), (pp.1-8).
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M. & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed., pp. 1099–1119). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237-257). New York: Springer US.
- Deveci, Ö. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Bildirimleri İle Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Leis, M., Schmidt, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2014). Using the partial credit model to evaluate the student engagement in mathematics scale. *Journal of Applied Measurement*, 16(3), 251-267.
- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 221–229.
- Mazer, J. P. (2013). Validity of the student interest and engagement scales: Associations with student learning outcomes. *Communication Studies*, 64, 125-140.
- MEB. (2017). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.
- Park, S. Y. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 157–166.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York: Springer US.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Rimm-Kaufman, S. E. (2010). Student engagement in mathematics scale (SEMS). Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W. & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170.
- Shearman, D., Rylands, L. & Coady, C. (2012). Improving student engagement in mathematics using simple but effective methods. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*.

## İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi\*

DÜNYA ŞEN-BAZ BURAK BAZ

### ÖZET

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birinci amacı ilkökullü öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin demografik özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı) açısından farklılaşmasının incelenmesidir. İkinci amacı ise öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin test edilmesidir.

**Method:** Araştırma İstanbul ilinde yer alan bir ilkökullüdeki 82'si kız, 109'u erkek olmak üzere toplamda 191 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu ve Demografik Bilgi Formu kullanılarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mart ayı içerisinde toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde normallik testi sonuçlarına bağlı olarak iki kategorili değişkenlerin analizinde t-testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ANOVA testi kullanılmış ve gruplar arası farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin test edilmesinde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

**Bulgular ve Sonuç:** Yapılan analizlerin sonucunda yaratıcı düşünme becerileri açısından erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin lehine ve birinci, ikinci, üçüncü sınıf öğrencilerine kıyasla dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Son olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** yaratıcı düşünme, akademik başarı, demografik özellikler, ilkökullü öğrencileri.

### Abstract

**Purpose of the Research:** This research has two aims. The first aim is to examine the differentiation of creative thinking skills of primary school students in terms of their demographic characteristics (gender, grade level, parental education status and number of siblings). The second aim is to test the relationship between students' creative thinking scores and their academic achievement.

**Method:** The study group consisted of a total 191 students, of which 82 were girls and 109 were males in a primary school in Istanbul. The data were collected during March 2016-2017 educational year using the Torrance Creative Thinking Test Formal Form and Demographic Information Form. In the analysis of the data, t-test was used for analysis of two categorical variables and ANOVA test was used for more than two categorical variables depending on normality test results and Scheffe test was used to determine the source of differentiation between groups. Pearson correlation analysis was used to test the relationship between creative thinking skills and academic achievement.

**Findings and Result:** As a result of the analyzes, significant differences were found in favor of female students compared to male students and in favor of fourth grade students compared to first, second and third grade students in terms of creative thinking skills. Finally, a nonsignificant correlation was found between creative thinking skills and academic achievement of fourth grade students.

**Keywords:** creative thinking, academic achievement, demographic features, primary school students.

### Giriş

Günümüzde artan bilgi birikimi ile birlikte eğitim sisteminde yetiştirilmesi hedeflenen öğrenci profilinin sorgulayan, eleştiren ve yenilikçi düşünen bireylere doğru evrilmesi yaratıcı düşünmeyi önemli bir kazanım haline getirmiştir. Yaratıcı düşünme, problem çözme becerileriyle ilişkilendirilen bir düşünme stildir. Literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Yaratıcı düşünmenin değerlendirilmesini sağlayan Guilford yaratıcı düşünmeyi iraksak üretim olarak tanımlamıştır (Baer, 2011). Bu tanımdan etkilenen Torrance, yaratıcı düşünmeyi bir problemi algılama, olası çözümleri araştırma, hipotez kurma, test etme, değerlendirme ve sonuçlarını başkalarına iletme süreci olarak görmüştür (Craft, 2001). Bu tanımların ortak noktalarından hareketle yaratıcı düşünen bireylerin bazı özellikleri; genel eğilimden farklı bakış açısına sahip olma, iraksak düşünme, problemi kavrama, yeni bir ürün ortaya koyma şeklinde sıralanabilir. Bu özelliklerin doğuştan sahip olunan yetilerle ilişkili olduğu gibi sonradan öğrenilen bilgilerle de küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilir olduğuna inanılmaktadır (Davaslıgil, 1989). Dolayısıyla yaratıcı düşünmenin gelişiminde hem doğuştan getirilen hem de sonradan kazanılan özelliklerin etkisi bulunmaktadır.

Yaratıcı düşünme üzerine çeşitli kuramsal görüşler bulunmaktadır. Bilişsel yaklaşımlara göre yaratıcılığın gelişiminde zihinsel yeteneklerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Yaratıcılığın farklı süreçler ve yollarla ortaya çıkabileceğine inanılır. Bu nedenle yaratıcı düşünme sürecinde bireylerin düşüncelerini nasıl dizayn ettiğine, hayal etme, metafor kullanma, kombinasyonlar kurma gibi bilişsel mekanizmalara ve bireysel farklılıklara odaklanılır ve iraksak düşünme, problem çözme gibi becerilerin yaratıcı düşünmeye olumlu

katkı sağladığına inanılmaktadır (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Bilişsel gelişimi inceleyen yaklaşımlardan Piaget'in kuramı, çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişimini açıklamak için de kullanılmıştır. Buna göre adaptasyon yoluyla oluşan zihinsel gelişim, yaratıcı fikirlere yol açan bilişsel dönüşümlerin anlaşılmasını sağlar. Piaget'e göre bilinmeyen bir uyarıcı ile karşılaşıldığında dengelessizlik meydana gelir. Oluşan dengelessizliğin üstesinden gelebilmek için yeni bir şemanın oluşturulması veya var olan şemalar ile bağlantı kurulması yoluyla uyum oluşur. Dengesizlik aşamasında oluşan belirsizliğin verdiği rahatsızlığa benzer şekilde yaratıcı düşünme sürecinde karşılaşılan problem de bireyler üzerinde rahatsızlık oluşturur (Runco, 2014). Bu durumun üstesinden gelebilmek yoğun bir zihinsel çaba gerekir. Dolayısıyla uyum süreci yaratıcı düşünme yoluyla oluşan keşif sürecinin anlaşılmasında da kullanılabilir.

Yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde bireyin sahip olduğu özelliklerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Gelişimsel kuramlarda yaratıcı düşünmeyi etkileyen bu özellikler bireysel ve çevresel faktörler olarak iki gruba ayrılmıştır. Bireyin doğuştan getirdiği özelliklerin yanı sıra çevresinin sunduğu imkanların ve deneyimlerin de yaratıcı düşünme üzerinde geliştirici rol oynadığı ifade edilmiştir (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Bu araştırmada öğrencilerin sahip olduğu bireysel ve çevresel özelliklerden demografik özellikler ve akademik başarı ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişki incelenmiştir.

### **Yaratıcı Düşünme ve Demografik Değişkenler**

Yaratıcı düşünmeyi etkileyen bireysel unsurlardan birisi öğrencilerin demografik özellikleridir. Demografik özellikler cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi faktörlerden oluşmaktadır. Alanyazında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile demografik özelliklerinin ilişkisinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ülger (2014) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada cinsiyetler açısından yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken Emir, Erdoğan ve Kuyumcu (2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada yaratıcı düşünme testinin esneklik, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında kız öğrenciler lehine, akıcılık boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı sonuç ulaşılmıştır. Öğrencilerin buldukları yaş grubu açısından değerlendirildiğinde Çeliköz (2017) tarafından anaokulu öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır, buna karşın Öncü (2017) ortaokul öğrencilerinde yaş daha büyük olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığa ulaşmıştır.

İlkokullarda yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul kültürü ve bağlamı anahtar rol oynamaktadır (Craft, Cremin, Hay ve Clack, 2014). Bu nedenle bireyin içinde bulunduğu çevresel, sosyal faktörler de inceleme konusu olmuştur (Turner, 2017). Çevresel faktörler kapsamında akranlar, öğretmenler ve aile yer almaktadır (Turvey, 2006). Öğretmenlerin öğretici rolünün yaratıcı düşünme ile doğrudan bir ilişkisinin olması nedeniyle aile ve akranlara kıyasla öğretmenler üzerinde daha fazla durulmuştur (Aslan ve Arslan-Cansever, 2009; Akbıyık ve Kalkan-Ak, 2014; Kılıç, 2017). Buna karşın ailenin rolü (Yapıcı, 2006), anne-baba öğrenim düzeyi ile yaratıcı düşünmenin ilişkisi (Can-Yaşar ve Aral, 2011) bakımından yapılan araştırmalar sayıca daha azdır.

Gelişimsel yaklaşımlara göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde ailenin çocuğa sunduğu zengin deneyimlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Yapılan boylamsal çalışmalarda çocukların yeteneklerinin kanalize edilmesi ve yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ebeveyn desteğinin önemi ortaya koyulmuştur. Çocuklarının yetenekleri ve potansiyeli hakkında farkındalık taşıyan aileler çocuklarının ilgileri doğrultusunda olanaklar sunma konusunda avantajlı konumda olabilir (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Ebeveynlerin eğitim seviyesinin yükselmesi ile çocuk yetiştirme konusundaki bilinç düzeyinin artışı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Şanlı ve Öztürk, 2012). Bununla birlikte ailedeki çocuk sayısı her bir çocuğa ayrılan zamanı etkilemek ve dolayısıyla kardeş sayısının artışı ebeveyn ilgisinin daha fazla parçaya bölünmesine neden olabilmektedir.

### **Yaratıcı Düşünme ve Akademik Başarı**

Yaratıcı düşünme üzerinde etkili olan faktörlerden birisi de öğrencilerin eğitim durumlarıdır. Öğrenme stilleri, bilgi düzeyi, motivasyon (Luria ve Kaufman, 2017), algı ve hafıza (Runco, 2014) gibi temel bilişsel süreçler bunlar arasında sayılabilir. Eğitim durumları içerisinde yer alan akademik başarının yaratıcılıkla ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda yaratıcı düşünme becerisi üzerinde yapılan deneysel çalışmaların akademik başarıya ve akademik becerilere olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Mourgues, Tan, Hein, Elliott ve Grigorenko, 2016). Ayrıca akademik başarının yaratıcı düşünme becerisini anlamlı bir şekilde yordadığına dair araştırmalar da bulunmaktadır (Diener, Wright, Brehl ve Black, 2016). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve akademik başarılarının gelişiminde düzenleyici ve rehber rolünde olan öğretmenin yaratıcı düşünmeye olanak tanıyan yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımı da önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı öğretim yöntemleri bilgilerin hatırlanması ve entegrasyonunda öğrencilere yardımcı olmaktadır (Baradaran, Khosravipour, Rafe, Moosavi ve Roobahani, 2015). Alanyazında yer alan araştırmalarda derslerde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımının lise (Kıncal, Avcu ve Kartal, 2016) ve ortaokul (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017) öğrencilerinin akademik başarısını ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme ile akademik başarı ilişkisi üst öğrenim düzeyindeki öğrenciler açısından incelenmiş olmakla birlikte ilkökullük öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkati çekmektedir.

Türk literatüründe ilkökullük öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde yapılan araştırmaların azınlıkta olması nedeniyle bu araştırmada ilkökullük öğrencilerine odaklanılmıştır. Bu yaş grubu ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli demografik özelliklerin yaratıcılıkla ilişkisi incelenmekle birlikte akademik başarı ile yaratıcı düşünme ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Akademik başarı öğrenim hayatında öğrencilerin ulaşması beklenen önemli bir hedeftir ve özellikle yurt dışı

literatüründe yaratıcı düşünme becerisini yordayıcılığı üzerinde durulmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin betimlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır.

Yaratıcı düşünmeyi bireysel özellikler bakımından ele almayı hedefleyen bu araştırmanın ilk amacı ilkökullü öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı) açısından farklılaşmasının incelenmesidir. Demografik değişkenler yaratıcı düşünme becerilerini farklılaştırabilen unsurlar olması sebebiyle önemli hale gelmektedir.

Bu çalışmanın ikinci amacı ilkökullü öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Türk Eğitim Sistemi'nde ilkökullü kademesinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin dönem sonlarında sayısal karşılığı bulunmayan notlar (pekiyi, iyi vs.) almaktadır. Yalnızca dördüncü sınıf öğrencilerinin sayısal bir karşılığı bulunan not almaları sebebiyle bu çalışmada yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarı ilişkisi sadece dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden test edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarısını tanımlamak için dönem sonunda tüm derslerden aldıkları notların ağırlıklı ortalamalarının hesaplanması yoluyla elde edilen dönem sonu not ortalaması kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur;

1. İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## Yöntem

### Örneklem

Araştırmanın verileri uygun örnekleme yoluyla ulaşılan İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde yer alan bir ilkökuldaki 84 kız, 110 erkek toplamda 194 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması yaklaşık olarak 7'dir. Tablo 1'de öğrencilerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

### Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri

Sınıf Düzeyi	f	%	Anne Öğrenim Düzeyi	f	%	Baba Öğrenim Düzeyi	f	%	Kardeş Sayısı	f	%
1.Sınıf	57	29	Okur-yazar	111	57	Okur-yazar	13	7	Bir kardeş	98	51
2.Sınıf	48	25	İlkokul	14	7	İlkokul	98	50	İki kardeş	45	23
3.Sınıf	29	15	Ortaokul	42	22	Ortaokul	31	16	Üç ve üzeri	25	13
4.Sınıf	60	31	Lise ve üzeri	27	14	Lise ve üzeri	52	27	Tek çocuk	26	13
Toplam	194	100	Toplam	194	100	Toplam	194	100	Toplam	194	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğrencilerin %29'u birinci sınıf, %25'i ikinci sınıf, %15'i üçüncü sınıf ve %31'i dördüncü sınıf öğrencisidir. Anne öğrenim düzeyi büyük oranda okur-yazar iken baba öğrenim düzeyi büyük oranda ilkökuldür. Kardeş sayısı açısından bir kardeşe sahip olanlar çoğunluktadır.

### Ölçme Araçları

**Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu.** E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen ve Aslan (2001) tarafından Türkçe versiyonu oluşturulan test, sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme performansını ölçmektedir. Testin sözel bölümü, katılımcıların düşüncelerini yazarak ifade etmesine olanak tanımaktadır ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarından oluşmaktadır. Testin şekilsel bölümü ise katılımcıların düşüncelerini çizerek ifade etmesini sağlamaktadır ve akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyut puanlarının yanı sıra sözel ve şekilsel testlerden toplam puanlar elde edilebilmektedir. Özellikle ilkökullü birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri konusundaki sınırlılıkları göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında testin şekilsel bölümünden elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır.

Şekilsel test kapsamında katılımcılara bazı şekiller verilerek ve bunlardan orijinal ürünler ortaya koymaları istenmektedir. Bu kapsamda akıcılık, katılımcıların çizdiği anlamlı ürünlerin sayısını; orijinallik, ortaya konan ürünün yeniliğini ve az rastlanır olmasını; zenginleştirme, çizimlerde ayrıntılara yer verilmesini ifade etmektedir. Başlıkların soyutluğunda çizilen ürüne verilen başlığın iraksak ilişkisini ifade etmektedir. Son olarak yaratıcı kuvvetler listesinde katılımcıların hayal gücünü yansıtmaya oranı çeşitli ölçütler açısından değerlendirilmektedir.

Şekilsel testin uyarılma çalışmasında ilkökul grubu üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre testin toplam puanı açısından Cronbach Alfa değerinin 0.74 olduğu, madde ayırt ediciliği analizi sonucuna göre alt %25 ve üst %25'lik grubun ayırt ediciliğinin  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunduğu gözlenmiştir.

**Demografik Bilgi Formu.** Öğrencilerin demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve dönem sonu not ortalaması bilgilerini içeren bir form kullanılmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mart ayı içerisinde toplanmıştır. Yaratıcı düşünme testi, her sınıf düzeyinden ikişer sınıfa uygulanmıştır. Uygulamacılar tarafından verilen yönergeler doğrultusunda öğrencilerden yaratıcı düşünme testindeki ilgili alanları doldurmaları istenmiştir. Uygulama ortalama olarak 30 dk. sürmüştür. Öğrencilerin demografik bilgileri ise velileri aracılığıyla öğrenilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilebilmesi için parametrik analizlerin varsayımları test edilmiş ve veri dağılımını çarpıklaştıran üç uç değer analiz dışı bırakılmıştır. Veri dağılımının normalliği test edilmiş ve gerekli koşulların sağlanmasının ardından gruplar arası ortalamaları karşılaştırabilmek amacıyla iki kategorili değişkenlerin analizinde t-testi kullanılmıştır. İki'den fazla kategorili değişkenlerin analizinde ANOVA kullanılmış ve farklılaşmanın anlamlı bulunması sonucunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi olan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yaratıcı düşünme testi toplam puanları ile öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları üzerinden Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Tablo 2

Yaratıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yaratıcı Düşünme	191	23.04	13,91	0.86	0.07
Toplam	191				

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin betimleyici istatistiklerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Basıklık çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması veri grubunun normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bu kurala istinaden verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Tablo 3

Demografik Değişkenlere Göre Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	sh	t
Kız	82	26.16	14.49			
Erkek	109	20.69	13.04	1	2.03	-2.69**
Toplam	191	46.85	27.53			

Sınıf Seviyesi	N	$\bar{x}$	ss	sd	sh	F
----------------	---	-----------	----	----	----	---

1.Sınıf	56	17.41	10.92			
2.Sınıf	48	19.21	11.47			
3.Sınıf	28	22.43	12.29	3	1.00	14.65***
4.Sınıf	59	31.78	14.94			
Toplam	191	90.83	49.62			
<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>						
Okur-yazar	111	21.98	14.25			
İlkokul	14	21.36	14.08			
Ortaokul	42	27.28	14.74	3	1.00	1.71
Lise ve üzeri	24	21.46	9.24			
Toplam	191	23.04	13.91			
<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>						
Okur-yazar	13	18.38	8.53			
İlkokul	98	21.63	14.51			
Ortaokul	29	21.72	11.63	3	1.00	2.87
Lise ve üzeri	51	27.67	14.19			
Toplam	191					
<b>Kardeş Sayısı</b>						
Bir kardeş	98	22.91	13.36			
İki kardeş	45	23.31	14.59			
Üç ve üzeri kardeş	25	20.00	14.54	3	1.00	0.84
Tek çocuk	23	26.35	14.33			
Toplam	191	23.04	13.91			

\*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Tablo 3'te görüldüğü üzere anne-baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısına göre yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılaşma oluşmazken ( $p>0.05$ ) cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılaşmalar anlamlı bulunmuştur. Yaratıcı düşünme becerisi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. ( $t(164)=-2.69$ ,  $p<0.01$ ) Etki büyüklüğü ise  $r=0.20$  olarak hesaplanmıştır. İkinci olarak sınıf seviyesine göre yaratıcı düşünme becerilerinin farklılaşması anlamlı bulunmuştur. ( $F=14.65$ ,  $p<0.001$ ) Gruplar arası farkın kaynağını anlamak amacıyla yapılan Scheffe testi yapılmıştır.



Tablo 4

*Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

Sınıf Düzeyleri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1.Sınıf	-	-1.80	-5.03	-14.37*
2.Sınıf	1.80	-	-3.22	-12.57*
3.Sınıf	5.08	3.22	-	-9.35*
4.Sınıf	14.37*	12.57*	9.35*	-

\*p&lt;0.05

Tablo 4'te yaratıcı düşünme becerileri açısından hangi sınıf seviyeleri arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine kıyasla dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme testi puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Tablo 5

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki*

	Yaratıcı düşünme	Akademik başarı	N	$\bar{x}$	ss
Yaratıcı düşünme	-	0.24	60	32.53	15.92
Akademik başarı	0.24	-	60	58.24	11.48

Tablo 5'te görüldüğü üzere dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasındaki ilişki düşük düzeyde ve anlamsız bulunmuştur. (p>0.05)

## Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı açısından farklılaşmasının incelendiği bu çalışmada cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu sonuçlar sırasıyla incelendiğinde kız öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Literatürde yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmasını inceleyen okulöncesi eğitimine devam eden öğrenciler üzerinde (Chew ve Eau, 2017; Can-Yaşar ve Aral, 2010) ve ilkökul öğrencileri üzerinde (Ogurlu, 2014) araştırmaların kız öğrenciler lehine farklılığa ulaşması bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Buna karşın cinsiyetler arası farklılaşmanın anlamlı olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ulaş, Tedik ve Sevim, 2014; Toyama ve Mauno, 2017). Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi, zihinsel gelişimin bir parçası olarak düşünüldüğünde cinsiyetlere özgü farklı gelişimler dikkati çekmektedir. Örneğin; hafızanın gelişiminde erkek çocuklar daha avantajlı durumda iken dikkatin gelişiminde ise kızlar daha avantajlıdır (Meadows, 2001). Bununla birlikte kız ve erkeklerin farklı uğraşlara ilgi duymaları nedeniyle yaratıcı oldukları alanların farklılaştığı da ifade edilmiştir (Lubart, 2010). Dolayısıyla zihinsel gelişimde cinsiyetlere özgü oluşan farklılıkların yaratıcı düşünme üzerinde de farklılaştırıcı etkisi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması sonucunda birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara kıyasla dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları anlamlı derece yüksek bulunmuştur. Yaratıcı düşünmede bilişsel özelliklerin gelişiminin önemli bir rolü bulunmaktadır (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Piaget ise zihinsel gelişimin yaşla birlikte ilerlediğini savunmuştur. Ona göre ilkökul çağındaki çocuklar somut işlemler dönemini yaşamaktadır ancak dördüncü sınıf öğrencileri soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında yer almaları nedeniyle zihinsel gelişim açısından daha avantajlı konumdadır. Soyut düşünme becerilerinin gelişimi bir konu hakkında fikir yürütebilme, olasılıkları düşünebilmeye imkân tanımaktadır (Santrock, 2017). Dolayısıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin soyut düşünme becerilerinin gelişiminin yaratıcı düşünme performansına yansıdığı söylenebilir. Literatürde yaratıcı düşünme becerileri ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde 5-6 yaş çocukları arasında Çeliköz (2017) anlamlı bir farklılaşma olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2015) ise öğrenmeye bağlı olarak çocukların hayal gücünün giderek sınırlandığını ve bu nedenle yaşça daha küçük çocukların yaratıcılığının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Buna karşın Öncü (2003) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada yaşı daha büyük olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin küçük yaş grubundakilere kıyasla anlamlı şekilde farklılaşması bu çalışmadaki bulguyu destekler niteliktedir.

Son olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı olmayan bir ilişkiye ulaşılmıştır. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde yaratıcılık ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlayan araştırmalar (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016; Jenaabadi, Shahidi, Elhamifar & Khademi, 2015) olmakla birlikte anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirten araştırmalar (Arya & Maurya, 2016) da bulunmaktadır. Özerbaş (2011) tarafından 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada yaratıcı düşünmeye olanak tanıyan öğretim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Sternberg (2003) ise yaratıcı düşünmenin öğretilmesi yoluyla öğrencilerin okul başarısının artacağını iddia etmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin akademik başarı ortalamaları (83.28) daha yüksek bulunurken yaratıcı düşünme becerisi ortalamasının (32.53) düşük olması literatür ile çelişkili bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu durum öğrencilerin eğitim ortamlarında yaratıcı düşünmeye olanak tanıyan bir çevrenin bulunmadığının buna karşın başarı odaklı bir eğitim aldıklarının işaretçisi olabilir.

## Öneriler

Bu araştırmaların bulgularından hareketle öğrencilerin sahip olduğu özelliklerden cinsiyet ve sınıf seviyesinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki farklılaştırıcı rolü ortaya koyulmuştur. Yaratıcı düşünme biyolojik özelliklere bağlı olabildiği gibi çevre koşullarının tanıdığı imkana bağlı olarak da geliştirilen bir özellik olması sebebiyle okul ortamında yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim etkinliklerinin seçiminde öğrencinin cinsiyetine ve bireysel farklılıklarına göre ilgi alanlarının değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda geliştirebileceği ürünlere odaklanması yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca yaşa özgü zihinsel özellikleri göz önünde bulundurularak birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilere daha somut materyaller sunulabilir. Buna karşın dördüncü sınıftan itibaren soyut düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler tercih edilebilir. Bu çalışmada ilkökullü öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri kesitsel yöntemle incelenmiştir, gelecek araştırmalarda boylamsal yöntemle araştırılması daha isabetli sonuçlar verebilir. Araştırma verilerinin uygun örnekleme yoluyla elde edilmesi çalışmanın diğer sınırlılığdır. Gelecek araştırmalarda farklı okul türlerinin bir arada incelenmesi genellenebilir sonuçlar sunabilir.

## Kaynaklar

- Akbıyık, C. ve Kalkan-Ak, G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünce becerilerinin öğretimine yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Arya, M. & Maurya, S. P. (2016). Relationship between creativity, intelligence and academic achievement among school going children. *Studies on Home and Community Science*, 10(1-3), 1-7.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, N. ve Arslan-Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Baer, J. (2011). How divergent thinking tests mislead us: Are the Torrance tests stil relevant in the 21st century? The division 10 debate. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 309-313.
- Baradaran, M., Khosravipour, B., Rafe, M., Moosavi, S. A. ve Roozbahani, M. (2015). Analyzing effect of teachers' creativity education on students academic achievement in secondary schools. *International Journal of Advanced Biological and Biomedical Research*, 3(4), 326-331. doi: 10.18869/IJABBR.2015.326
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.
- Chew, F. P. ve Eau, K. L. (2017). Creativity teaching through e-book reading program among the children in Malaysia. *Advanced Science Letter*, 23(3), 2043-2047.
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 1-37.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P. ve Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34.
- Çelikköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1- 25.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.

- Diener, M. L., Wright, C., Brehl, B. ve Black, T. (2016). Socioemotional correlates of creative potential in preschool age children: thinking beyond student academic assessments. *Creativity Research Journal*, 28(4), 450-457. doi: 10.1080/10400419.2016.1229975
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s.167-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,73-87.
- Gajda, A., Karwowski, M. & Beghetto, R. A. (2016). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 109, 269-299. doi: 10.1037/edu0000133
- Jenaabadi, H., Shahidi, R., Elhamifar, A., & Khademi, H. (2015). Examine the relationship of emotional intelligence and creativity with academic achievement of second period high school students. *World Journal of Neuroscience*, 5, 275-281. doi: 10.4236/wjns.2015.54025
- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Elementary Education Online*, 16(2), 693-712. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304727
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 87-115.
- Kıncal, R. Y., Avcu, Y. E. ve Kartal, O. Y. (2016). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve akademik başarılarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 15-37.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. ve Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman ve R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge handbook of creativity* (s.20-47). New York: Cambridge University Press.
- Lubart, T. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. In J. C. Kaufman ve R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge handbook of creativity* (s. 265-278). New York: Cambridge University Press.
- Luria, S. R. ve Kaufman, J. C. (2017). The dynamic force before intrinsic motivation: Exploring creative needs. In M. Karwowski ve J. C. Kaufman (Ed.), *The creative self* (s. 317-325). Cambridge: Academic Press.
- Meadows, S. (2001). *Understanding child development psychological perspectives in an interdisciplinary field of inquiry*. New York: Routledge.
- Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G. ve Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*, 51, 378-386.
- Ogurlu, Ü. (2014). Çocuklarda zeka ve yaratıcılık ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 337-348.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri- şekilsel testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Rudowicz, E., Lok, D. ve Kitto, J. (1995). Use of Torrance test of creative thinking in an exploratory study of creativity in Hong Kong primary school children: a cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 30(4), 417-430.
- Runco, M. (2014). *Creativity theories and themes: research, development and practice* (2. ed.). London: Elsevier.
- Santrock, J. W. (2017). Orta ve geç çocukluk. *Yaşam boyu gelişim içinde* (s.276-338). (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Şanlı, D. ve Öztürk, E. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Toyama, H. ve Mauno, S. (2017). Associations of trait emotional intelligence with social support, work engagement, and creativity in Japanese eldercare nurses. *Japanese Psychological Research*, 59(1), 14-25. doi: 10.1111/jpr.12139
- Turner, M. E. (2017). *Special issue social influence and creativity*. A. R. Pratkanis (Ed.). London: Routledge.
- Turvey, K. (2006). Towards deeper learning through creativity within online communities in primary education. *Computers ve Education*, 46, 309-321.
- Ulaş, A. H., Tedik, G. ve Sevim, O. (2014). İlkokul 4. sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 331-350.

Ülger, K. (2014). The investigation of the students'creative thinking development. *Education and Science*, 39(175), 275-284. doi: 10.15390/EB.2014.2160

Yapıcı, M. (2006). 0-5 Yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.

**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Etkin Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi\*****SONGÜL TÜMKAYA**

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

**EDA HIŞMI**

MEB

**ÖZET**

*Problem Durumu:* Zekâ dinamik özellik gösterir. Zekâ kavramının bir bileşeni de duygulardır. Duygularımız zihinde deneyimlerimiz olarak yer eder, böylece duygular davranışları yönlendirir. Son zamanlarda önem kazanan etkin vatandaşlık kavramı eğitim öğretimin hedef davranışları arasındadır. Duygularını tanıyan ve onları etkin bir şekilde yönetebilen, empati yeteneği gelişmiş, sosyal ilişkileri kuvvetli bireyler toplumlar için önemlidir.

*Araştırmanın Amacı:* Temel amaç ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete, bir etkinliğe katılım durumuna, TV izleme saatine, ailenin ekonomik düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim birimine, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

*Metot:* Araştırma betimsel nitelikte olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Amaçlı örneklemeyle seçilen 3 ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 107 kız, 104 erkek olmak üzere 211 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, 10 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği ve Etkin Vatandaşlık Ölçeği uygulanmıştır.

*Bulgular ve Sonuç:* Öğrencilerin duygusal zekaları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Etkin vatandaşlık davranışı alt boyutları ile cinsiyet, anne eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim birimi ve öğrenim görülen okulun sosyo ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

*Tartışma, Sonuç ve Öneriler:* Öğrencilerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin artırılabilmesi için duygusal zekânın gelişimi desteklenebilir. Duygusal zeka düzeyi ile etkin vatandaşlık davranışları, farklı uygulamalar ile farklı yaşlara veya sınıf seviyelerine göre incelenebilir. Eğitim programlarının öğrencilerin etkin vatandaşlık davranışlarına etkileri araştırılabilir.

*Anahtar Sözcükler:* Zeka, duygular, eğitim ve öğretim, vatandaşlık bilinci.

\* Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

**ABSTRACT****Investigation of Emotional Intelligence and Effective Citizenship Behaviors of 4th Grade Primary School Students**

*Purpose:* The main purpose of this study was to determine the level of primary school fourth grade students in terms of gender, participation in any activity, TV watch time, economic level of the family, parental education level, residential unit, number of siblings, sibling line and socioeconomic level of the school is to examine whether there is a difference in terms of levels of emotional intelligence and effective citizenship behaviors.

*Method:* Research is descriptive and relational screening is used. A total of 211 students, 107 girls and 104 boys, were enrolled in the fourth grade of 3 primary schools selected with the aimed sample. Personal data form, 10-year Emotional Intelligence Scale and Effective Citizenship Scale were used as data collection tools.

*Findings:* Significant differences were found between students' emotional intelligence and gender. There was a significant difference between effective citizenship behavior subscales and gender, education level of mother, place of residence and socioeconomic level of school where education is seen. A positive, moderate and meaningful relationship was found between emotional intelligence levels and effective citizenship behavior levels.

*Implications for Research and Practice:* The development of emotional intelligence can be supported in order to increase the effective citizenship behavior levels of the students. The level of emotional intelligence and effective citizenship behaviors can be examined by different applications and by different ages or class levels. The effects of current training programs on students' active citizenship behavior can be explored.

*Key Words:* Intelligence, emotions, education and training, citizenship consciousness.

**Giriş**

Zekâ kavramının birbirinden farklı tanımları olup genel olarak eğitimcilerin ortak bir temele vardığı bazı noktalar mevcuttur: Zekâ dinamik bir özellik gösterir. Çevrenin etkisiyle beyin gelişimi artırılabilir gibi engellenebilir de. Yani bu dinamik özelliğinden dolayı zekâ, hem genetik mirasın hem de çevre koşullarının etkisiyle değişmez bir özellik göstermez (Davaslıgil, 2015). Değişebilirliği

mümkündür. Zekâ kavramının diğer bir bileşeni de duygulardır. Yaşanan duygular zihinde deneyimlerimiz olarak yer eder, böylece duygular davranışlara yön verir. Duyguların farkına varmak ve duyguları karşı tarafa yansıtmak iletişim kurmanın önemli bir basamağıdır (Köse, 2009). Öğrenme duyu ve duygulardan bağımsız olarak gerçekleşmez. Duyuları, duyguları yok sayarak tek yanlı zihinsel zeka ancak bir yere kadar geliştirilebilir (Yurdakavuştu, 2012). Bu nedenle duyu ve duyguların önemi yadsınmaz.

Duygusal zeka araştırmacılar tarafından farklı açılardan tanımlanmıştır. Duygusal zeka kavramı en genel haliyle, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılayabilme, bunlar arasında ayırım yapabileme yeteneği ve duyguları yönetme ve kontrol edebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Yaşlıoğlu, 2013: 194). Yine duygusal zeka kavramı, Acar, (2001)' a göre bireyin hayatındaki başarı grafiğinin belirleyicisi olarak öncelikle kendisine ait duygularının farkına varması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişinin duygularını fark edip kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur.

Bireyin ve toplumların gelişimde eğitim öğretimin etkin bir rolü vardır. Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Turan, 2012). Bu görevi üstlenen bilim dallarından biri Sosyal Bilimlerdir. Sosyal Bilgiler dersi yeni öğretim programında amaç öğrencilerin önceden sahip oldukları entelektüel, estetik ve duygusal yapılarıyla yeni bilgi, deneyim, ilişki ve duygularını birleştirerek onlardan anlam çıkarmalarını sağlamaktır (Doğanay, 2008). Yani duyu ve duygular sosyal bilimlerde yerini almıştır.

Son zamanlarda önem kazanan etkin vatandaşlık kavramı eğitim öğretimin hedef davranışları arasındadır. Hoskins (2006)'e göre etkin vatandaşlığın eğitim hedefinde herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişimini kolaylaştırmak vardır. Bu hedefin ayrıntıları, hem sivil toplumun gelişimi hem de fırsat eşitsizliğinin azaltılması yönünde öğrenme fırsatları sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Bireylerin sorumlu ve etkin bir vatandaş olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere tam olarak sahip olamadığı durumlarda insanlığın gelişimi bakımından dezavantajlı bir durum söz konusu olabilir. Bu nedenle etkin vatandaş olmaya yönelik daha somut ve güçlü önlemlerin alınmasında, bireysel anlayışı güçlendiren bir etkin vatandaşlık eğitim uygulamasının geliştirilmesinin yararı olacaktır. Böyle bir uygulama bireysel olarak iyi bir vatandaşta bulunması gereken niteliklerin yanı sıra, bunları uygulama yani hayata geçirme açısından da somut ve iyi örneklerle şekillendirilebilir. Küçük yaşlarda etkin vatandaşlık bilincinin yerleşmesi ve Türk kimliği ile bağdaştırılması önemlidir (Kansu, 2015). Bu bilincin kazandırılması toplumsal kalkınmaya da katkı sağlayacaktır.

Son zamanlarda bireysel çıkarlar ön planda tutulup toplum yararının gözetilmesinde azalmalar olmuştur. Toplumsal anlamda uyumsuz davranış örneklerinin yıldan yıla arttığı yirmi birinci yüzyılda, araştırılması gereken konulardan biri olduğuna inanılan etkin vatandaşlık bilinci, bireylerin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Kansu, 2015). Duygularını tanıyan ve onları etkin bir şekilde yönetebilen, empati yeteneği gelişmiş, sosyal ilişkileri kuvvetli bireyler toplumlar için son derece önemlidir. Duygusal zekânın bir birey ve vatandaş olarak topluma kazandıracağı faydalar ve etkin vatandaş olmanın olumlu etkileri düşünüldüğünde bu konunun araştırılması toplumsal olarak gelişme gösterme konusunda yol gösterici olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, herhangi bir etkinliğe katılım durumu, TV izleme saati, ailenin ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim birimi, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

Bu araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri; cinsiyete, bir etkinliğe katılım durumuna, TV izleme saatine, ailenin ekonomik düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim birimine, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranışları; cinsiyete, bir etkinliğe katılım durumuna, TV izleme saatine, ailenin ekonomik düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim birimine, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

**Araştırma deseni.** Betimsel nitelikte olan bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığımızdan "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve değişimin miktarını belirlemek için yapılan bir modeldir (Christensen, Johnson and Turner, 2015).

**Örnekleme.** Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda Hatay ili Antakya ilçesinde amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 3 ilkökulun 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 107 kız, 104 erkek öğrenci olmak üzere 211 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

*Veri toplama araçları.* Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, 10 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği ve Etkin Vatandaşlık Ölçeği uygulanmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencinin büyüdüğü yerleşim birimine ilişkin sorular yer almaktadır.

*10 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği:* Araştırmada, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Coşkun (2015) tarafından geliştirilen "10 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri "doğru değil, biraz doğru, çok doğru" şeklindedir. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu bulunmuştur.

*Etkin Vatandaşlık Ölçeği:* Öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerini belirlemek için Çevik-Kansu ve Öksüz, (2014) tarafından geliştirilmiş 25 maddeden oluşan "Etkin Vatandaşlık Ölçeği" kullanılmıştır. Her bir madde 4' lü Likert türü ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. (4 'Tamamen Katılıyorum', 3 'Katılıyorum', 2 'Katılmıyorum', 1 'Hiç Katılmıyorum'). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 100'dür. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerinin arttığı düşünülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından .85 olarak bulunmuştur.

*Verilerin Analizi.* Veriler SPSS 24.0 istatistik programına aktarılmıştır. Duygusal zeka puanlarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için t testi ve ANOVA yapılmıştır. Etkin vatandaşlık alt boyut puanlarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA yapılmıştır. Duygusal zekâ düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular analiz edilerek tablo halinde sunulmuş, daha sonra tablolar yorumlanmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri; cinsiyete, bir etkinliğe katılım durumuna, TV izleme saatine, ailenin ekonomik düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim birimine, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - a. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Tablo 1. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duygusal	Kız	107	27,22	3,18	209	3,254	,001
Zeka	Erkek	104	25,70	3,60			

Tablo 1'e bakıldığında duygusal zeka ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Buna göre kızların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerin duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek düzeye sahip oldukları söylenebilir.

b) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri; bir etkinliğe katılım durumuna ( $t=1.12$ ,  $p=.264$ ), TV izleme saatine ( $t=1.45$ ,  $p=.146$ ), ailenin ekonomik düzeyine ( $F=1.54$ ,  $p=.217$ ), anne eğitim düzeyine ( $F=.86$ ,  $p=.488$ ), baba eğitim düzeyine ( $F=1.45$ ,  $p=.217$ ), büyüdüğü yerleşim birimine ( $F=1.32$ ,  $p=.269$ ), kardeş sayısına ( $F=.194$ ,  $p=.900$ ), kaçınıcı kardeş olduklarına ( $F=.873$ ,  $p=.456$ ) ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine ( $F=1.66$ ,  $p=.193$ ) göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranışları; cinsiyete, bir etkinliğe katılım durumuna, TV izleme saatine, ailenin ekonomik düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim birimine, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- a) İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Tablo 2. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
etkin vatandaşlık davranış düzeyleri	Kız	107	86,96	12,22	209	3,345	,001
	Erkek	104	81,17	12,91			

Tablo 2'ye bakıldığında etkin vatandaşlık davranış düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Buna göre kızların etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin erkeklerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinden daha yüksek düzeye sahip oldukları söylenebilir.

b) İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Tablo 3. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1763,140	4	440,785	2,749	.029
Gruplarıçi	33025,353	206	160,317		
Toplam	34788,493	210			

**$p<.05$**

Tablo 3'e bakıldığında etkin vatandaşlık davranış ile anne eğitim düzeyi faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

c) İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Tablo 4. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin yerleşim birimine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3747,426	2	1873,713	12,555	,000
Gruplarıçi	31041,067	208	149,236		
Toplam	34788,493	210			

**$p<.05$**

Tablo 4'e bakıldığında etkin vatandaşlık davranış düzeyi ile yerleşim birimi faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

d) İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin okul sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular



Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin okul sosyo ekonomik düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4042,146	2	2021,073	13,673	,000
Gruplarıçi	30746,347	208	147,819		
Toplam	34788,493	210			

$p < .05$

Tablo 5'e bakıldığında etkin vatandaşlık davranış ile okul sosyo ekonomik düzeyi faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

e) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranışları; bir etkinliğe katılım durumuna ( $t=1.12$ ,  $p=.264$ ), TV izleme saatine ( $t=.182$ ,  $p=.856$ ), ailenin ekonomik düzeyine ( $F=2.66$ ,  $p=.072$ ), baba eğitim düzeyine ( $F=2.18$ ,  $p=.072$ ), kardeş sayısına ( $F=1.68$ ,  $p=.171$ ), kaçınıcı kardeş olduklarına ( $F=.947$ ,  $p=.419$ ) göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranış alt boyutları; cinsiyete, bir etkinliğe katılım durumuna, TV izleme saatine, ailenin ekonomik düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim birimine, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduklarına ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

a. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Tablo 6. Cinsiyet Faktörüne İlişkin Etkin Vatandaşlık Alt Boyutları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	S	sd	F	p
Çevreye Duyarlık	Kız	107	35,27	5,23	1	11.008	.001
	Erkek	104	32,77	5,67			
Etkinliklere İlgili Duyma	Kız	107	20,08	4,56	1	7,607	.006
	Erkek	104	18,30	4,79			
Sosyal Karşılık Verme	Kız	107	17,77	2,78	1	4,016	.046
	Erkek	104	16,98	2,97			
Gönüllü Katılım	Kız	107	13,83	2,31	1	4,508	.035
	Erkek	104	13,10	2,64			

$p < .05$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Pillai's Trace Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğrencilerin etkin vatandaşlık alt boyutlarının puanlarının doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ( Pillai's Trace= .066,  $F(3, 618)=4,000$ ,  $p=.007$ ). Grup ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek puan aldıkları görülmektedir.

b. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Pillai's Trace Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğrencilerin etkin vatandaşlık alt boyutlarının puanlarının doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ( Pillai's Trace= .142, F (1, 899)=16,000, p=.018). Grup ortalamalarına bakıldığında Etkinliklere İlgili Duyuma ve Sosyal Karşılık Verme alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlandığı ve her iki alt boyutta da babası lise mezunu olan öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları, babası okumamış olan öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları bulunmuştur.

- c. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının yerleşim yeri açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Pillai's Trace Testi sonuçları, yerleşim yeri açısından öğrencilerin etkin vatandaşlık alt boyutlarının puanlarının doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ( Pillai's Trace= .151, F (4, 206)=8,000, p=.000). Grup ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlandığı ve büyüdüğü yerleşim yeri şehir olan öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları, büyüdüğü yerleşim yeri köy olan öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları bulunmuştur.

- d. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin okul sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık alt boyutlarının okul sosyo ekonomik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Pillai's Trace Testi sonuçları, okul sosyo ekonomik düzeyi açısından öğrencilerin etkin vatandaşlık alt boyutlarının puanlarının doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur (Pillai's Trace = .222, F (6,442)=8,000, p=.000). Grup ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlandığı ve Çevreye Duyarlılık ile Gönüllü Katılım alt boyutlarında orta sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları, düşük sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları bulunmuştur. Etkinliklere İlgili Duyuma ile Sosyal Karşılık Verme alt boyutlarında yüksek sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları, düşük sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları bulunmuştur.

e. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık davranışı alt boyutlarının; bir etkinliğe katılım durumuna (Wilk's Lambda=.994, F (, 311)=4,000, p=.870), TV izleme saatine (Pillai's Trace = .001, F (, 073)=4,000, p=.990), ailenin ekonomik düzeyine ( Wilk's Lambda=.965, F (, 932)=8,000, p=.490), anne eğitim düzeyine ( Wilk's Lambda= .900, F (1,357)=16,000, p=.158), kardeş sayısına (Pillai's Trace = .080, F (1,403)=12,000, p=.159) ve kaçınıcı kardeş olduklarına göre (Pillai's Trace = .072, F (1,261)=12,000, p=.238) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla **Pearson korelasyon analizinden** yararlanılmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Etkin Vatandaşlık Davranış Düzeyleri arasındaki korelasyon

	Çevreye Duyarlılık	Etkinliklere İlgili Duyuma	Sosyal Karşılık Verme	Etkin Katılım
Duygusal Zeka Düzeyi	,478**	,380**	,349**	,323**

p<0.01

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Yapılan çalışmada duygusal zeka ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kızların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerin duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek düzeye sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, kız öğrencilerin kişisel farklılıklarına ve yetiştirilme tarzlarına bağlanabilir. Goleman da duygusal zekânın alt boyutları olarak nitelenen özelliklerin cinsiyete göre farklılaştığını, kadınların başkalarının duygularını anlama ve iletişim becerileri yeteneklerinin, erkeklerin de duygularını yönetme

ve kendini motive etme yeteneklerinin daha iyi olduğunu vurgulamıştır (Goleman 1998:360). Köksal araştırmasının sonucunda duygusal zeka toplam puan ve kendi duygularını anlama, duyguların yöneltme alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı fark saptamıştır (2003:83).

Etkin vatandaşlık davranış düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kızların etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin erkeklerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinden daha yüksek düzeye sahip oldukları bulunmuştur. Duruhan ve Şad (2009), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin vatandaşlık hak ve ödevlerinden hangisini daha fazla önemsediklerini cinsiyet, vatandaşlık dersindeki akademik başarı, anne baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Kız öğrencilerin vatandaşlık hak algıları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yapılan çalışmada Etkin vatandaşlık davranış ile anne eğitim düzeyi faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Özdemir-Özden (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri arasında, sınıf, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, bir çevresel etkinliğe katılma, bir çevre kuruluşuna üye olma ve eko okul öğrencisi olma değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu; annenin eğitim durumunun öğrencilerin vatandaşlık hak ve ödev algılarında anlamlı farklılık yarattığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Duruhan ve Şad (2009)'a göre babanın eğitim durumu vatandaşlık hak ve ödev algıları açısından anlamlı bir farklılık yaratmazken annenin eğitim durumunun öğrencilerin vatandaşlık hak ve ödev algılarında anlamlı farklılık yarattığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Araştırma sonuçlarına göre etkin vatandaşlık davranış düzeyi ile yerleşim birimi faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu, büyüdüğü yerleşim yeri şehir olan öğrencilerin sırasıyla büyükşehir ve köy olan öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Etkin vatandaşlık alt boyutları ile yerleşim birimi faktörlerinde de benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna göre büyükşehir veya köylerde büyüyen çocuklara göre şehirlerde büyüyen çocukların vatandaş kavramına daha hakim, toplum bilincine daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan çalışmada etkin vatandaşlık alt boyutları ile baba eğitim düzeyi faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu, etkinliklere ilgi duyma ve sosyal karşılık verme alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlandığı ve her iki alt boyutta da babası lise mezunu olan öğrencilerin en yüksek, babası okumamış olan öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre baba faktörünün çocukla etkili ve kaliteli zaman geçirme durumuna göre etkinliklere ilgi duyma ve sosyal karşılık verme bilincinin çocuklara kazandırılabilceği söylenebilir.

Okul sosyo ekonomik düzeyi açısından öğrencilerin etkin vatandaşlık alt boyutlarının puanlarının doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Buna göre tüm alt boyutlarda en düşük puanların düşük sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilere ait olduğu bulunmuştur. Doğanay ve Sarı (2009), lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin vatandaşlık algılarını ve bu algılara etki eden faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin daha sosyal/aktif vatandaşlık özellikleri sergiledikleri elde edilen bulgular arasındadır. Ersoy (2014)'un yaptığı araştırma sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilere göre daha edilgen ve görev odaklı bir vatandaşlık tutumu göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler ise, daha çok haklarını bilmekte, kullanmakta ve eleştirel düşünmektedir.

#### Sonuç

Kızların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerin duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek düzeye sahip oldukları bulunmuştur. Yine, kızların etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin erkeklerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinden daha yüksek düzeye sahip oldukları elde edilen bulgular arasındadır. Anne eğitim düzeyi lise mezunu, yerleşim yeri şehir olan ve orta sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerin etkin vatandaşlık davranış düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Etkin vatandaşlık alt boyutlarında en yüksek ortalamaların babası lise mezunu olan öğrenciler ile büyüdüğü yerleşim yeri şehir olan öğrencilerin olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Çevreye Duyarlılık ile Gönüllü Katılım alt boyutlarında orta sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları, düşük sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları bulunmuştur. Etkinliklere İlgili Duyma ile Sosyal Karşılık Verme alt boyutlarında yüksek sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları, düşük sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerinse en düşük puana sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### Öneriler

Öğrencilerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin artırılabilmesi için duygusal zekânın gelişimi desteklenebilir. Duygusal zeka düzeyi ile etkin vatandaşlık davranışları, farklı uygulamalar ile farklı yaşlara ya da sınıf seviyelerine göre de incelenebilir. Üstün zekâ ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir. Halihazırda kullanılan eğitim programlarının öğrencilerin etkin vatandaşlık davranışlarına etkileri araştırılabilir.

**Kaynakça**

- Acar, Füsün, T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışı ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine alan araştırması*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Samsun.
- Çevik, Kansu, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği*. (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Samsun.
- Christensen, I. B., Johnson R. B., Turner, A. T. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. Baskı) [Research methods pattern and analysis]. (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı yayıncılık.
- Davaslıgil, Ü., (2015), Kimler üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerdir? <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/davasligil-umit-kimlerustun-zek%C3%A2li-ve-yetenekli-ogrencilerdir.pdf>, (Erişim Tarihi: 03.05.2017).
- Doğanay, A. 2008. Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.77-96*
- Doğanay, Ahmet ve Sarı, Mediha, 2009. "Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi", *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 28-30 Mayıs 2009, ss. 45-61.
- Duruhan, Kemal ve Şad, Süleyman Nihat, 2009. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Ödev ve Hak Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 28-30 Mayıs 2009, ss. 403- 409.
- Ersoy, Arife Figen, 2014. Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, ss. 1-20. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Hoskins, B. 2006. *Draft Framework on Indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.
- Köksal, Ayça. 2003. *Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü., Samsun.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları*. (Yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Yaşlıoğlu, M., Pekdemir I. ve Toplu, D. (2013). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü, *Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(22), 191-220*.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**Sınıf Öğretmenlerinin Dörtlü Bilgi Modeli ile Alan ve Alan Öğretimi Bilgilerinin İncelenmesi****SONGÜL TÜMKAYA**  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**EDA HIŞMI**  
MEB**ÖZET**

*Problem Durumu:* Matematik öğretiminde alan bilgisi; matematikteki anahtar kavram, ilke ve kurallarda ustalık, problem çözme teknik ve stratejilerini içerir. Öğretmenlerin sahip olduğu kavram ve işlem bilgisinin doğru olması gerektiği gibi; bu bilgilerin altında yatan ilkeleri de anlamaları gerekmektedir.

*Araştırmanın Amacı:* Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim süreçlerinin dörtlü bilgi modeli kodlarına göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin derslerinden kesitler sunulmuştur.

*Metot:* Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, Antakya'da aynı ilkokulun dördüncü sınıflarında görev yapan, hizmet süreleri birbirinden farklı olan, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu iki öğretmenin gönüllü katılımı ile oluşmuştur.

*Bulgular ve Sonuç:* Araştırmada elde edilen verilerden; sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik inanışlarının öğretim sürecini etkilediği görülmüştür. Her iki öğrenme ortamının fiziksel yapısının düzenlenmesinde farklılıklara rastlanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin "Dörtlü Bilgi Modeli"nin bileşenlerinden "Temel Bilgi" ve "Dönüşüm Bilgisi" kodlarına uygun, öğretimi destekleyen şekilde davrandıkları gözlenmiştir. "İlişki Kurma Bilgisi" ile "Beklenmeyen Olaylar Bilgisi" kodları baz alındığında ise hizmet süresi daha düşük olan sınıf öğretmenin sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğrencilerin yorum, yanıt ve sorularıyla uygun bir şekilde ilgilenmeye çalıştıkları, soru sormayı etkili kullanmaya daha çok özen gösterdikleri görülmüştür

*Tartışma, Sonuç ve Öneriler:* Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında, karşılaşabilecekleri ve önceden planlanmamış durumların neler olduğunun genel olarak öğrencilere hangi konuda neyin zor geldiği, hangi kavram yanlışlarına sahip olabildikleri hangi yaygın hataları yapabildikleri hakkında bilgilendirilmeleri bu durumlara yönelik sergiledikleri yaklaşımlarının belirlenmesinin öğretmen eğitiminde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik öğretimi, ilkokul, pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi.

**Abstract****Examining Primary School Teachers' Subject Matter and Pedagogical Content Knowledge by Using Knowledge Quartet**

*Purpose:* This study aims to investigate the teaching processes of mathematics teachers according to quadrillion information model codes of classroom teachers. For this purpose, sections from the lessons of the class teachers are presented.

*Method:* In this study, the case study, which is one of the qualitative research methods, is used. The study group was formed by the voluntary participation of two teachers in the fourth grade of the same elementary school in Antakya who were graduated from the teaching faculty of classroom teachers who had different service periods.

*Findings and Conclusion:* From the data obtained in the research; it has been seen that the beliefs of the class teachers on math affect the teaching process. Differences were found in the regulation of the physical structure of both learning environments. It has been observed that the participating class teachers behave in a way that supports teaching in accordance with the codes of "Basic Knowledge" and "Transformational Information" from the components of "Four Information Models". It was observed that the class teacher who had a lower service life experienced difficulty when "Relationship Establishment Information" and "Unexpected Events Information" codes were taken as basis. It has been observed that participant class teachers generally try to take proper care of the students with comments, answers and questions, and they pay more attention to using the question effectively

*Implications for Research and Practice :* It is thought that in the first years of the professions of the teachers, it is important to inform the students about what difficulties they can encounter and what they have not planned in general, what difficulties they have with the students, what common misconceptions they can make and which approaches they can exhibit.

**Key Words:** Mathematics teaching, primary school, pedagogical knowledge, pedagogical area knowledge.

**Giriş**

Öğretmenlerin kullandığı genel pedagojik aktivitelerdeki öğretmen bilgisi pedagojik bilgi (PB) olarak ifade edilmektedir. Bu aktiviteler, sınıf yönetimi, öğrencilere bilgilerin sunumu, aile ve öğrencilerle iletişim, öğrencilerin motivasyonlarını içeren stratejilerdir ve bunlar özel içerik ve konudan bağımsızdır. Pedagojik aktiviteler bazı içerikleri kapsamaktadır (Cox ve Graham, 2009). Pedagojik alan bilgisi ise öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırmak için bilginin temsili strateji ya da aktiviteler bilgisinin birleşimidir. Shulman'a (1986,1987) göre

pedagojik alan bilgisi genelden daha çok içerik odaklıdır. Çünkü pedagojik alan bilgisi belirli konu alanlarında yer alır. Bu bilgi konu odaklı aktiviteler ve konu odaklı aktivitelerin bilgilerine bölünmüştür.

Matematik öğretiminde alan bilgisi; matematikteki anahtar kavram, ilke ve kurallarda ustalık, problem çözme teknik ve stratejilerini içerir. Ball (1991) öğretmenin hem matematik bilgisine (knowledge of mathematics) hem de matematik hakkında bilgiye (knowledge about mathematics) sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bilgi türünde kritik olan öğretmenin matematiği anlama düzeyidir. Öğretmenlerin sahip olduğu kavram ve işlem bilgisinin doğru olması gerektiği gibi; bu bilgilerin altında yatan ilkeleri de anlamaları gerekmektedir. Bunlara ek olarak, Ball (1991) öğretmenlerin matematiksel düşünceler arasındaki ilişkileri hem anlamaları hem de takdir etmeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken diğer bilgi türü olan pedagojik içerik bilgisi ya da alana özgü pedagoji bilgisi alan bilgisine bağlıdır. Bu bilgi türü, matematiği öğrencilerin daha iyi anlayacakları hale dönüştürmenin yollarını, öğrencilerin kavram yanılgıları, ön kavramaları ve matematiksel gelişimlerini bilmeyi içerir (Uçar, 2011). Bir başka deyişle, pedagojik içerik bilgisi matematiksel kavramların en kullanışlı temsil biçimlerinin ne olduğunu bilmeyi; matematiksel durumlara en güçlü örnek ve açıklamaları verebilmeyi; matematiksel kavramların öğrenciler için güçlük derecesinin ne olduğunu bilmeyi içerir.

Matematiğe özgü pedagoji bilgisinin en önemli boyutlarından biri matematiksel kural ve kavramlar için iyi bir öğretimsel açıklama verebilmektir. Uçar (2011)'a göre yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretimsel açıklamaların genellikle anlamadan çok ezbere dayalı olduğunu ve dolayısıyla kural ve işlem odaklı olduğunu göstermektedir

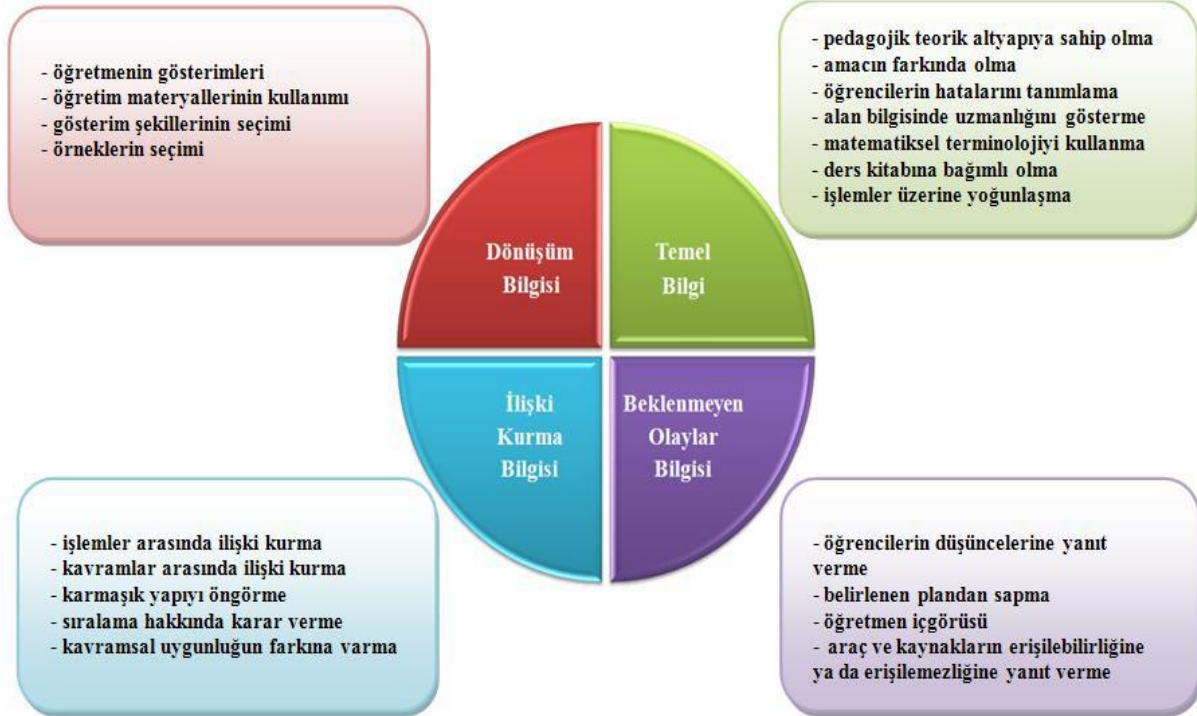
#### Dörtlü Bilgi Modeli ve Birimleri

Rowland, Huckstep ve Thwaites (2003) tarafından yürütülen çalışmada ilk kez "dörtlü bilgi modeli" ifadesi kullanılmış ve önceki çalışmalarda kodların gruplandırıldığı kategorilerde dört bileşen olarak adlandırılmıştır. Bu bileşenler;

- ✓ Temel Bilgi,
- ✓ Dönüşüm Bilgisi,
- ✓ İlişki Kurma Bilgisi,
- ✓ Beklenmeyen Olaylar Bilgisi

olarak isimlendirilmiştir.

Çalışmada bileşenlerin genel olarak neleri içerdiğine değinildikten sonra bir öğretmen adayının matematik dersi bu bileşenler ele alınarak incelenmiştir.



Şekil 1. Dörtlü Bilgi Modeli'nin birimleri ve kodları (Kula ve Bukova Güzel, 2014)

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim süreçlerinin dörtlü bilgi modeli kodlarına göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin derslerinden kesitler sunulacaktır.

#### Alt amaçlar;

1. Dörtlü Bilgi Modeli'nin ilk bileşeni olan Temel Bilgi açısından sınıf öğretmenlerinin Kare, Dikdörtgen ve Üçgen öğrenme alanına ilişkin alan ve alan öğretimi bilgilerinin öğretim süreçlerine yansımaları nasıldır?
2. Dörtlü Bilgi Modeli'nin ikinci bileşeni olan Dönüşüm Bilgisi açısından sınıf öğretmenlerinin Kare, Dikdörtgen ve Üçgen öğrenme alanına ilişkin alan ve alan öğretimi bilgilerinin öğretim süreçlerine yansımaları nasıldır?
3. Dörtlü Bilgi Modeli'nin üçüncü bileşeni olan İlişki Kurma Bilgisi açısından sınıf öğretmenlerinin Kare, Dikdörtgen ve Üçgen öğrenme alanına ilişkin alan ve alan öğretimi bilgilerinin öğretim süreçlerine yansımaları nasıldır?
4. Dörtlü Bilgi Modeli'nin ilk bileşeni olan Beklenmeyen Olaylar Bilgisi açısından sınıf öğretmenlerinin Kare, Dikdörtgen ve Üçgen öğrenme alanına ilişkin alan ve alan öğretimi bilgilerinin öğretim süreçlerine yansımaları nasıldır?

#### Yöntem

**Araştırma deseni.** Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin alan bilgileri ile alan öğretimi bilgilerini uygulamada nasıl kullandıkları dörtlü bilgi modeli ile ayrıntılı olarak incelenmek istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma; Araştırma nitel bir durum çalışması olacaktır, "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, 2011: 39). Bu çalışmada belirli bir durum incelendiği için özel durum yaklaşımı (Case study) kullanılmıştır. Çünkü özel durum çalışmaları araştırılan konunun derinlemesine incelenmesine imkan sağlamakta, verilerin birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyip sebep sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı vermektedir (Çepni, 2005).

**Çalışma Grubu.** Bu çalışma Antakya'da aynı ilkokulda 4/B ve 4/E sınıflarında görev yapan, hizmet süreleri birbirinden farklı olan, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu iki öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleşmiştir. Deneyimin Dörtlü Bilgi Modeli kodları üzerindeki etkisi merak edilmiş ve bu amaçla hizmet süreleri birbirinden oldukça farklı iki sınıf öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Sınıf Öğretmeni	Cinsiyet	Hizmet Süresi
Hatice	Kadın	17 Yıl
Ayda	Kadın	3 Ay

**Verilerin toplanması.** Belirlenen sınıflarda araştırmacı tarafından farklı günlerde 4'er saat olmak üzere toplam 8 saat gözlem yapılmıştır. Dörtlü bilgi modelinin kodları kullanılmıştır. Katılımcıların kullandıkları ders planları, öğretimleri esnasında araştırmacı tarafından alınan gözlem notları, derse ilişkin alınan video kamera kayıtları ile fotoğraflar veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu ders saatlerinde her iki sınıfta da "Geometri" öğrenme alanının "Üçgen, Kare ve Dikdörtgen" alt öğrenme alanı işlenmiştir. Kazanımlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kazanım Tablosu

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar
GEOMETRİ	Üçgen, Kare ve Dikdörtgen	1. Üçgen, Kare ve Dikdörtgeni isimlendirir.
		2. Üçgen, Kare ve Dikdörtgenin kenarlarını isimlendirir.
		3. Kare ve Dikdörtgenin kenar ve açı özelliklerini belirler.
		4. Köşegeni belirler.
		5. Üçgenleri kenar özelliklerine göre sınıflandırır.
		6. Üçgenin açı ölçülerine göre sınıflandırır.
		7. Üçgenin iç açılarının ölçülerinin toplamını belirler
		8. Açıölçer, gönye veya cetvel kullanarak dik üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.

*Verilerin Analizi.* Nitel araştırmaların doğası gereği bireyin öznel bir takım yargıları, çalışmaya katkıda bulunabilir. Ancak iyi desenlenmiş bir durum çalışmasında bunun için alınacak bir takım önlemler mevcuttur. Bunlar; birden fazla veri toplama aracının kullanılması, toplanan veriler için bir dizi kanıt zinciri oluşturulması, gözlem ve görüşme sonrası elde edilen verilerin katılımcıya okutularak görüşlerinin alınmasıdır (Patton, 2014). Araştırmada derslere ilişkin gözlem notları ve video kayıtları çözümlenirken tanımlayıcı özetler alınmış ve birebir yazıya aktarılmıştır. Analizler yapılırken dörtlü bilgi modeli kodlarından yararlanılmış, derslerde ağırlıklı olarak öne çıkan göstergeler için ayrıntılı analizler yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular sunulurken ilk olarak öğretmen adaylarının dersleri ve öğrenme ortamının fiziksel özellikleri kısaca tanıtılmıştır. Ardından dörtlü bilgi modelinin birimleri ve bu birimlerin göstergeleri bağlamında derslerin analizine ilişkin bulgulara ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir.

*Hatice Öğretmenin Düzenlediği Öğrenme Ortamının Fiziksel Yapısı.* Hatice Öğretmen "Üçgen, Kare ve Dikdörtgen" konusunu öğretime ilişkin toplam 4 saatlik derslerini akıllı tahtaya, panolara ve materyal dolabına sahip bir derslikte işledi. Ders saatleri boyunca akıllı tahtayı da panolardaki afiş çalışmalarını da çeşitli materyalleri de aktif olarak kullandı ve öğrencilerin de kullanmalarını sağladı. Hatice öğretmenin 1. ve 2. derslerinde 22 öğrenci, 3. ve 4. derslerindeyse 23 öğrencisi bulunmaktaydı. Öğrenciler U tipi sıralara yerleştirilmiş, eğitim öğretime elverişli bir ortam mevcuttu. Sınıf güneş ışığıyla aydınlanıyordu.

*Hatice Öğretmenin Öğretim Süreci: 1. Ders.* Hatice öğretmenin ilk olarak derse ön öğrenmeleri tekrarlayarak başladı. Açılar konusunu daha önce işlemiş, panoları açı çeşitleri örnekleriyle doldurmuştu. Soru-cevap yoluyla öğrencilere ön bilgilerini hatırlattı. Açılarını karıştıran öğrencileri ayağa kaldırarak panodaki çalışmalarını incelemelerini sağladı. Geometrik şekillerden ilk olarak kareden başladı ve öğrencilerden günlük hayatta çevrelerinde gördükleri kare şekillerinden örnekler istedi. Öğrencilerinden Enes ile aralarında geçen bir diyalog:

H: Başka kim örnek verecek? (Enes parmak kaldırır, söz hakkı alır.)

E: Ayak altımız.

H: Hmm. Belki de verdiğin örnek doğru değildir. Buraya gel bakalım ve yerdeki karyoyu incele.

Daha sonra Hatice öğretmen cetvel yardımıyla yerdeki karyoyu ölçtü. Her bir kenarı 33 cm buldu. "O zaman neymiş?" sorusu üzerine öğrencilerden Muhammet "karenin 33 kenarı vardır" cevabını verdi. Bu sefer Muhammet'i tahtaya çıkarıp bir kare çizerek kenarlarını göstermesini istedi. Aynı anda açılar konusuna da değinerek "Karenin tüm açıları 90 derecedir." Bilgisini verdi. Dört öğrenciyi tahtaya çıkararak kare şeklini oluşturdu. Her bir köşeyi öğrencilerin adlarının baş harfiyle tanıtarak "isimlendirme" konusuna geçmiş oldu. Daha sonra birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırarak kare çizmelerini ve isimlendirmelerini istedi. Dersin sonlarına doğru her öğrenciyeye çeşitli sayıda çubuklar dağıtarak sıralarında kare oluşturmalarını ve isimlendirmelerini istedi. Teneffüs ziliinin çalmasıyla ders sona erdi.



*Hatice Öğretmenin Öğretim Süreci: 2. Ders.* Derse “doğru, doğru parçası, ışın” kavramlarını hatırlatarak başladı. Bu kavramların özelliklerini soru-cevap tekniğiyle öğrencilere buldurdu. Yine panolardan yararlanarak ön öğrenmelerini hatırlatmış oldu. Akıllı tahtayı açarak kare ile ilgili örnekler çözdü. Öğrencilerden defterlerine kare örnekleri çizip isimlendirmelerini istedi. Daha sonra dikdörtgen konusuna geçti. Dersi benzer şekilde işledi. Dikdörtgeni isimlendirme etkinliklerinde 6 öğrenciden yararlandı. Yine çubuklar yardımıyla dikdörtgen oluşturmalarını sağladı ve defterlerine çizmelerini isteyerek dersi bitirmiş oldu.

*Ayda Öğretmenin Düzenlediği Öğrenme Ortamının Fiziksel Yapısı.* Ayda Öğretmen “Üçgen, Kare ve Dikdörtgen” konusunu öğretime ilişkin toplam 4 saatlik derslerini akıllı tahtaya ve panolara sahip bir derslikte işledi. Ders saatleri boyunca akıllı tahtayı ve panoları hiç kullanmadı. Hatice öğretmenin 1. ve 2. derslerinde 20 öğrenci, 3. ve 4. derslerindeyse 19 öğrencisi bulunmaktaydı. Öğrenciler klasik sıra düzenine sahip sıralara yerleştirilmişti. Sınıfın yönü itibarıyla güneş görmemesi sebebiyle nispeten karanlık bir ortam mevcuttu. Buna rağmen Ayda öğretmen ışıkları hiç açmadı.

*Ayda Öğretmenin Öğretim Süreci: 1. Ders.* Ayda öğretmen derse üçgen çeşitlerini tekrar ederek başladı. İlk olarak tahtaya çeşitkenar üçgen çizerek çeşidini sordu. Soru sorup toplu halde cevap alıyordu.

A: Bu üçgenin çeşidi nedir?

Birkaç öğrenci: -- Çeşitkenar

Birkaç öğrenci: -- İkizkenar

A: Hayır. Bu çeşitkenar üçgendir. Neymiş?

Tüm öğrenciler: -- Çeşitkenar üçgen.

Daha sonra tahtaya bir üçgen daha çizip öğrencilerden de defterlerine çizmelerini ve hangi çeşit üçgen olduğunu yazmalarını istedi. Doğru yapanların defterlerine kırmızı kalemle yıldız çizdi. Tahtaya bir soru yazdı.

- Üç kenarı birbirine eşit olan üçgen çeşidini yazın ve çizin.

Doğru yazanları tespit etmek için dolaşırken: “Üçgeni de isimlendirin.” dedi. Kontrol etmeyi bitirdikten sonra tahtaya bir eşkenar üçgen çizerek isimlendirdi. Daha sonra tahtaya açılarına göre üçgen çeşitlerini çizdi (başlıksız). Öğrencilerden tahtadakileri defterlerine çizmelerini istedi. Sabahattin adlı öğrenciyle aralarında geçen bir diyalog:

S: Öğretmenim ortadakini çizerken zorlanıyorum.

A: Kareleri kullan. (Sonra yanına giderek yardımcı oldu.)

Teneffüs zilinın çalmasıyla ders sona erdi.

*Ayda Öğretmenin Öğretim Süreci: 2. Ders.* Tahtaya “Üçgenin İç Açılarını Toplamı” yazarak iç açıların toplamının 180 derece olduğunu söyledi ve hemen bir örnekle devam etti. İlk örneğinde iki açıyı verip üçüncü açıyı sordu. Daha sonra dersin sonuna kadar bu örneklere devam etti ve soruların hepsini tahtada kendisi çözdü.

## I. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

### Temel Bilgi

**Öğretime ilişkin teorik altyapıya sahip olma:** Bu noktada öğretmenlerden öğretim sürecine uygun bir fiziksel ortamı sağlaması beklenmektedir. Hatice öğretmenin sınıfının fiziksel yapısı duvar ve panolarla öğrenmeye katkı sağlarken oturma düzeni de öğrencileri aktif duruma getirmektedir. Ayda öğretmenin sınıfında gerek ışık yetersizliği gerekse duvar ve panolardaki uyarıcı eksikliği öğretim sürecini desteklememektedir.

**Amacın farkında olma:** Bu kod, işlenen ders saatinin kazanımlarına odaklanmayı gerektirir. Hatice öğretmen “kareyi isimlendirir” kazanımını verirken karenin iç açısının 90 derece olmasına değinmiştir. Bu noktada öğrencilerin dikkatini sonraki derslerde verilmesi gereken kazanıma çekmiştir.

**Öğrencilerin hatalarını tanımlama:** Hatice öğretmen öğrencilerden kare ile ilgili örnekler vermelerini istediğinde hatalı örnek veren öğrencileri tahtaya çıkararak yerdeki kare ve tahtaya çizdiği kare örneklerini gösterip hatalarını bulmalarını ve doğru şekli öğrenmelerini sağlamıştır.

**Matematiksel terminolojiyi kullanma:** Ayda öğretmen eş kenar üçgeni tahtaya çizerken kenarlarını a-a-a harfleri ile tanımlamıştır. Üçgenin iç açılarını anlatırken de açıları a,b,c harfleri ile göstermiş ve  $a+b+c= 180$  ifadesini kullanmıştır.

**Ders kitabına bağımlı olma:** Hatice öğretmen de Ayda öğretmenin de öğretim süresince ders kitabına göz ucuyla bakıp kitaptan tamamen bağımsız örnekler vermişlerdir.

## II. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

### Dönüşüm Bilgisi

**Öğretmenin gösterimleri ve materyal kullanımı:** Hatice öğretmen ders süresince materyal kullanımına dikkat etmiştir. Dikkat çekme sürecinde panolardan, öğretim sürecinde tahta, cetvel, derslikte bulunan çeşitli eşyalar ve akıllı tahtadan, ders sonu değerlendirme kısmında da renkli çubuklar ve yine akıllı tahtadan yararlanmıştır.

**Örneklerin seçimi:** Hatice öğretmen daha çok öğrencilerden örnekler istemiş, süreci bu örneklerle yönetmiştir. Örneğin kare örneklerinde karo, çerçeve vb. örnekler öğrenciler tarafından verilmiş, öğretmen de bunlar arasında ilişki kurarak karenin özelliklerini öğrencilerin bulmalarını sağlamıştır. Ayda öğretmen üçgenin iç açılarını buldururken klasik örneklerden yararlanmıştır.

### III.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

#### İlişki Kurma Bilgisi

**Kavramlar arasında ilişki kurma:** Hatice öğretmen "Medine" adlı öğrenciyi tahtaya kaldırdı. Tahtaya bir dikdörtgen çizdi:

H: Bu şekil nedir?

M: BEGP karesi.

H: (tahtaya bir kare çizdi) Peki o kareyse bu nedir?

M: Birincisi dikdörtgen. (diyerek hatasını düzeltti)

H: Farkları nedir?

M: Kare kısa, dikdörtgen uzun.

H: İçinizde söylemek isteyen var mı?

Sabriye: Karenin tüm kenarları aynı, dikdörtgenin iki uzun iki kısa.

**Sıralama hakkında karar verme:** Ayda öğretmen üçgenin iç açıları ile ilgili ilk olarak şu örneği vermiştir:

Ör:  $\hat{a}=40$

$b=110$  ise  $c=?$

Oysa örneklerin sıralaması şu şekilde olabilirdi:

$\hat{a}=60$

$\hat{a}=40$

$\hat{a}=50$

$\hat{a}=40$

$\hat{a}=40$

$b=60$

$b=40$

$b=50$

$b=50$

$b=110$

$c=?$

$c=?$

$c=?$

$c=?$

$c=?$

### IV.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

#### Beklenmeyen Olaylar Bilgisi

**Öğrencilerin düşüncelerine yanıt verme:** Ayda öğretmen üçgenin iç açıları ile ilgili bir soru sormuştur.

A açısı= 50 derece, B açısı = 40 derece ise C açısını bulunuz.

Çoğu öğrenci 40 ile 50 yi toplayıp 90 bulmuş, sonra da 180'den 90'ı çıkararak doğru cevaba ulaşmışlardır. Ayda öğretmen cevabı 90 bulanlara kırmızı kalemle yıldız vermiştir. Ancak Yusuf adlı öğrenci;

Y: Öğretmenim ben de 90 buldum; ama bana yıldız vermediniz.

A: Çünkü sen sadece 40 ile 50'yi topladın. Oysa 180'den çıkarman gerekiyordu.

Y: ????

Böyle bir durumla karşılaşan öğretmenin öğrenciyi iyice aydınlatması, bu sorudan faydalanıp dik açılı üçgenlerde iki dar açının toplamının 90 olacağını vurgulaması konunun pekişmesi, iç açı toplamı kavramının iyice anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir çerçeve olan dörtlü bilgi modelini sınıf öğretmenlerine tanıtmak, önemini belirtmek ve ilkökul sınıf ortamına yansımalarından örnekler sunmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada dörtlü bilgi modelinin birimlerine kısaca değinilmiş ve bu birimlerin kodlarına odaklanılmıştır.

Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında deneyime sahip olmamaları nedeniyle hizmet yılı fazla olan öğretmenlere göre, öğretimlerindeki eksiklikleri fark etmede ve bu eksikliklerin üstesinden gelmede sıkıntı yaşayabilmektedirler. Bu doğrultuda henüz yeteri kadar deneyime sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaşabilecekleri ve önceden planlanmamış durumların neler olduğunun ve bu durumlara yönelik sergiledikleri yaklaşımlarının belirlenmesinin öğretmen eğitiminde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bukova ve Kula (2014)'ya göre bu yöndeki belirlemelerin Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Matematiksel Düşünme, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi mevcut derslerin içeriklerine de dahil edilerek ele alınması uygun olabilecektir

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında genel olarak öğrencilere hangi konuda neyin zor geldiği, hangi kavram yanlışlarına sahip olabildikleri, hangi yaygın hataları yapabildikleri hakkında bilgilendirilmeleri onların öngörüye sahip ve sürprizlere karşı hazırlıklı olmalarını sağlayabilecektir (Rowland, Thwaites, & Jared, 2011).

### Sonuç

Araştırmada elde edilen verilerden; sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim süreçlerini planlama aşamasında ve öğretim süreçlerinde, matematiğe yönelik inanışlarının bu süreçleri etkilediği görülmüştür. İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları ve bu kazanımların sıralamasını baz alarak öğrenme süreçlerini tasarlayan sınıf öğretmenlerinden hizmet süresi düşük öğretmenin yeterli deneyime sahip olmaması dolayısıyla öğrencilerin sahip olabileceği olası kavram yanlışlarında ve yaşayabilecekleri zorlukları belirlemede sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Her iki öğrenme ortamının fiziksel yapısının düzenlenmesinde farklılıklara rastlanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin "Dörtlü Bilgi Modeli"nin bileşenlerinden "Temel Bilgi" ve "Dönüşüm Bilgisi" kodlarına uygun, öğretimi destekleyen şekilde davrandıkları gözlenmiştir. "İlişki Kurma Bilgisi" ile "Beklenmeyen Olaylar Bilgisi" kodları baz alındığında ise hizmet süresi daha düşük olan sınıf öğretmenin sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğrencilerin yorum, yanıt ve sorularıyla uygun bir şekilde ilgilenmeye çalıştıkları, soru sormayı etkili kullanmaya daha çok özen gösterdikleri görülmüştür.

### Öneriler

Bu çalışmanın devamında yapılacak araştırmalara, sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında hangi beklenmeyen durumlarla karşılaşabileceklerinin ve bu tür durumlarla karşılaştıklarında hangi yaklaşımları sergileyebileceklerinin belirlenmesi önerilmektedir. Ayrıca sergilenen yaklaşımlardan hangilerinin öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri ve etkili bir matematik öğretimi için yararlı olduğunu araştırılabilecektir.

## Kaynakça

- Ball, D. L. (1991). Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge part of the equation. *Research on Teaching Mathematics*, 2, 1-48.
- Bukova, G. E., Kula, S., (2014) Matematik ve matematik öğretimi bilgisi ışığında dörtlü bilgi modelindeki beklenmeyen olaylar bilgisi, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.5 No.1*, 89-107
- Cox, S., Graham, R. C. (2009). Using an elaborated model of the tpack framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends September/October. Volume 53, No. 5*
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (2. Baskı), Trabzon: ISBN 975-417-000-2.
- Kula, S. ve Bukova, Güzel, E. (2014). Matematik ve matematik öğretimi bilgisi ışığında dörtlü bilgi modelindeki beklenmeyen olaylar bilgisi. *Turkish Journal Of Computer and Mathematics Education*, 5 (1), 89-107
- Öztürk, E. (2013), Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/2,223-228
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir. Trans. Eds.) Ankara: Pegem. Original Title: Qualitative research and evaluation methods.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Thwaites, A., Jared, L. and Rowland, T. (2011) Analysing secondary mathematics teaching with the knowledge quartet. *Research in Mathematics Education*, 13(2), 227-8

Uçar, Z.T., (2011) Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: öğretimsel açıklamalar *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.2 No.2*, 87-102

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmen Adaylarının Derslerine Teknolojiyi Entegre Edebilme Düzeylerinin Belirlenmesi

FATİME BALKAN-KIYICI  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİELİF ATABEK-YİĞİT  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Fen dersleri soyut kavramları içeren bir ders olduğundan fen öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi eğitsel amaçlı olarak kullanabilmeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme durumunun tespit edilmesi, sonucunda sıkıntılar olup olmadığı ya da varsa öğretmen eğitiminde nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği ile ilgili bulgulara ulaşılacağından bu ve benzeri çalışmalar önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem:** Çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapıldığından, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 222 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar, her bir alt boyuttan aldığı puanlar ve teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve bilgisayar kullanma tecrübesi değişkenlere göre de nasıl değiştiğini belirlenmeye yönelik istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu ve alt boyutlara ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde hem alt boyutlar hem de toplam puan olarak ortalamanın üzerinde oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre de, ölçeğin sadece "Organizasyon ve Yönetim" alt boyutuna 3. Sınıflar lehine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmektedir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilmeleri için lisans eğitimi sürecinde uygulamalı eğitimlere yer verilmesi gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayı, teknoloji, teknoloji okuryazarlığı, fen

## Abstract

**Purpose:** Since science courses cover abstract subjects, it is important for science teachers to use technology as an educational tool in their lessons. Such and similar studies are important because it is possible to reach the findings about whether the teachers or prospective teachers are able to integrate the technology into the lessons and whether they have troubles with it or if what should be taken into consideration in using technology in teacher education. In this context, it is aimed to determine the level of technology integration of the prospective science teachers into their lectures in this study.

**Method:** Since the study was conducted in order to determine the level of technology integration of science teacher candidates' lessons, a survey model was used. The participants of the study consisted of 222 prospective teachers who attended the 1st, 2nd, 3rd and 4th classes of the science education department of a state university. The Technology Integration Indicators Scale was used during the collection of data. Statistical analysis were conducted to determine how the total scores of the prospective teachers, the scores they received from each sub-dimension, and the level of integrating the technology have changed according to the class level, gender, and computer use experience variables.

**Findings:** When the scores of the prospective teachers regarding technology integration and sub-dimensions are examined, it is seen that they are above the average by both sub-dimensions and total points. When the findings obtained according to gender variable are examined, it is seen that there is a meaningful difference in favour of the girls. According to the class level variable, there is a significant difference only in the "Organization and Management" sub-dimension of the scale with respect to the third grade.

**Implications for Research and Practice:** In order to enable prospective teachers to integrate technology into their courses, applied trainings should be included in the process of undergraduate education.

**Keywords:** Prospective teachers, technology, technology literacy, science.

## Giriş

Günümüz dünyasında hem bilim hem teknoloji anlamında yaşanan gelişmeler, yenilikçi bakış açısı, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilere sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bir sınıf düzeyinde ya da bir ders kapsamında ele alınan bilimsel kavramların öğrencilere kazandırılması tek başına yeterli olmayıp, beraberinde bazı becerilerin de kazandırılması önem taşımaktadır. Uluslar arası çapta rekabet edebilir bireyler yetiştirebilmek için bu bilgi ve beceriler ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesinde; öğretmenler tarafından öğrencilere gerçek anlamda rehberlik edilerek, derslerde ele alınan kavramlar

yatay ve dikey ekseninde diğer dersler ve disiplinler ile ilişkilendirilerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin yaygın bir şekilde birçok alanda uygulanması ve entegrasyonu söz konusu olmakta olup, bu alanlardan en yaygın kullanımın birinin de eğitim alanı olmasından dolayı günümüzde teknoloji ile ilgili hızlı değişimler eğitimdeki yeri ve önemini de buna benzer şekilde artırmaktadır (Köseoğlu ve diğerleri, 2007). Birçok gelişmiş ülke programı göz önüne alındığında program geliştirme süreçlerinde de bu durumun göz önünde bulundurulduğu ve öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre edebilme becerisine sahip olmalarının gerektiği ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede eğitsel amaçlı olarak teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine etkili bir şekilde entegrasyonu ve teknolojik kaynakların verimli bir şekilde yönetilmesi önem kazanmaktadır (Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi; 2015). Bu durumda sınıf ortamlarında teknolojilerin verimli ve sağlıklı entegre edilmesinde öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Teknolojinin derslere entegrasyonu ile öğrenciler etkili öğrenmeler gerçekleştirmekte ve öğretmenlerin süreçteki faaliyetlerini destekleyerek eğitimin niteliğini artırmaktadır (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2009). İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme öğretme sürecine teknolojinin entegre edilmesinin birçok fayda sağladığına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Kazu ve Yeşilyurt, 2008; Sadi ve diğerleri; 2008). İnel, Evrekli ve Balım (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları derslerinde teknoloji kullanımının fen öğretiminde yararlı olacağını düşündüklerini, öğrenciler üzerinde görsel işitsel öğrenmeyi sağlama, ilgi ve dikkati artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, soyut kavramları somutlaştırma ve kalıcılığı artırma gibi bazı olumlu etkilerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Fen dersleri de soyut kavramları içeren bir ders olduğundan fen öğretmenlerinin de derslerinde teknolojiyi eğitsel amaçlı olarak kullanabilmeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme durumunun tespit edilmesi sonucunda sıkıntılar olup olmadığı ya da varsa öğretmen eğitiminde nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği ile ilgili bulgulara ulaşılabileceğinden bu ve benzeri çalışmalar önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma deseni

Çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapıldığından, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 222 fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır.

### Veri toplama

Verilerin toplanması sürecinde Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi (2015) tarafından geliştirilen Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, teknoloji okuryazarlığı boyutunda, öğretmenlerin güncel bilgi ve iletişim teknolojileri hakkındaki bilgi ve beceri düzeylerini; teknoloji ile öğretim boyutunda, öğretmenlerin derslerinin öğretiminde teknolojiye yararlanma durumlarını; mesleki gelişim boyutunda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında teknolojiyi kullanma durumları; etki ve politikalar boyutunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken etik, güvenli kullanım ve mülkiyet hakkı konularındaki bilgilerinin ve organizasyon ve yönetim boyutunda ise derslerinin etkililiğini artırmak adına kullanılacak teknolojilerin yönetilmesi ve organizasyonu için gerekli bilgi ve becerilerini değerlendirmeye yönelik sorular içermektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısı .931 olarak bulunmuştur. Ölçek; teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim, etik ve politikalar, organizasyon ve yönetim olmak üzere 5 alt boyuttan ve 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Katılımcıların ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme yapısı kullanılmıştır.

Veriler gerekli izinlerin alınmasının ardından toplanmıştır. Öncelikle çalışmanın katılımcıları olan fen bilgisi öğretmen adaylarına çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmen adaylarına ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır.

### Veri analizi

Ölçeğin uygulanmasının ardından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeyleri belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach Alpha katsayısı .932 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar, her bir alt boyuttan aldığı puanlar ve teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve bilgisayar kullanma tecrübesi değişkenlere göre de nasıl değiştiğini belirlenmeye yönelik istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Sınıflara Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde
1. Sınıf	64	28.8
2. Sınıf	64	28.8
3. Sınıf	48	21.6
4. Sınıf	46	20.7
Toplam	222	100.0

Tablo 1 incelendiğinde; katılanların %28,8 i 1. Sınıf, %28,8 i 2. Sınıf, %21,6 sı 3. Sınıf, %20,7 si 4. Sınıfta öğrenim görmektedir.

**Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde
Bayan	194	87.4
Erkek	28	12.6
Toplam	222	100.0

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların %87,4 ünün bayan , %12,6 sının ise erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımı**

Yaş	Frekans	Yüzde
18	22	9.9
19	36	16.2
20	64	28.9
21	59	26.6
22	22	9.9
23	16	7.2
24	2	.9
25	1	.5
Toplam	222	100.0

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların yarısından fazlasının (%55,5) 20-21 yaş civarında olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanma Tecrübeleri**

	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	42	18.9
6-10 yıl	127	57.2
11-15 yıl	50	22.5
16-20 yıl	3	1.4
Toplam	222	100.0

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların yarısından fazlasının (%57,2) 6-10 yıl arasında bilgisayar kullanma tecrübesine sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu ve Alt Boyutlara İlişkin Aldıkları Puanlar**

	N	Minimum	Maximum	Mean
Teknoloji Okuryazarlığı	222	16,0	35,0	29,014
Teknoloji ile Öğretim	222	12,0	30,0	24,644
Mesleki Gelişim	222	14,0	30,0	24,928
Etik ve Politikalar	222	10,0	25,0	21,626
Organizasyon ve Yönetim	222	7	20	17,91
GenelToplam	222	63	140	118,13

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların teknoloji entegrasyonu ve alt boyutlara ilişkin aldıkları puanların, hem alt boyutlar hem de toplam puan olarak ortalamının üzerinde oldukları görülmektedir.

**Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Teknoloji Entegrasyonu Ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testine İlişkin Bulgular**

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Teknoloji Okuryazarlığı	.840	220	.402	.669	.797
Teknoloji ile Öğretim	2.204	220	.029	1.55449	.70530
Mesleki Gelişim	2.928	220	.004	1.92010	.65573
Etik ve Politikalar	2.156	220	.032	1.24779	.57888
Organizasyon ve Yönetim	3.290	220	.001	1.49595	.45463
GenelToplam	2.627	220	.009	6.88770	2.62142



Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların cinsiyet değişkenine göre teknoloji entegrasyonu ilişkin t testi sonuçlarına göre bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, “Organizasyon ve Yönetim” ve “Mesleki Gelişim” alt boyutlarında da cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

**Tablo 6. Sınıf Değişkenine Göre Teknoloji Entegrasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Anova Testine İlişkin Bulgular**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Gruplar Arası	74.757	3	24.919	1.618	.186
Teknoloji Okuryazarlığı	Grup içi	3358.203	218	15.405		
	Toplam	3432.959	221			
	Gruplar Arası	49.779	3	16.593	1.346	.260
Teknoloji ile Öğretim	Grup içi	2687.109	218	12.326		
	Toplam	2736.887	221			
	Gruplar Arası	35.633	3	11.878	1.093	.353
Mesleki Gelişim	Grup içi	2369.214	218	10.868		
	Toplam	2404.847	221			
	Gruplar Arası	36.653	3	12.218	1.475	.222
Etik ve Politikalar	Grup içi	1805.316	218	8.281		
	Toplam	1841.968	221			
	Gruplar Arası	66.922	3	22.307	4.419	.005
Organizasyon ve Yönetim	Grup içi	1100.452	218	5.048		
	Toplam	1167.374	221			
	Gruplar Arası	1161.052	3	387.017	2.281	.080
GenelToplam	Grup içi	36991.417	218	169.685		
	Toplam	38152.468	221			

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre Teknoloji Entegrasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Anova Testi sonuçlarında sadece “Organizasyon ve Yönetim” alt boyutuna 3. Sınıflar lehine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

#### **Sonuç**

Fen bilgisi öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında; öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu ve alt boyutlara ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde, hem alt boyutlar hem de toplam puan olarak ortalamaların üzerinde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet ve sınıf değişkenine göre de öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu puanlarında farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

## Tartışma

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin ölçekten aldıkları puanlar doğrultusunda ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda alt boyutlar bağlamında da incelendiğinde ölçeğin "Organizasyon ve Yönetim" ile "Mesleki Gelişim" alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında teknolojiyi kullanma durumları; organizasyon ve yönetim boyutunda ise kullanılacak teknolojilerin yönetilmesi ve organizasyonu için gerekli bilgi ve beceriler yer almaktadır. Çoklar (2014), öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olma durumlarında cinsiyetin önemli bir faktör olmadığını belirtmiştir. Ancak literatürde kadınların erkeklere göre teknolojiyi daha etkili kullandığını ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır.

Sınıf değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin sadece "Organizasyon ve Yönetim" alt boyutuna 3. Sınıflar lehine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu boyuttaki sorular derslerinin etkililiğini artırmak adına kullanılacak teknolojilerin yönetilmesi ve organizasyonu için gerekli bilgi ve becerilerini değerlendirmeye yönelik sorulardır. Oysaki 4 yıllık bir eğitim süreci sonucunda hayatımızın her anlamda içinde olan teknolojilerin eğitsel amaçlı kullanımına yönelik kazanılacak beceriler bakımından 1. Sınıflar ile 4. Sınıflar arasında farklılık olması beklenilirdi. Bu sonuç öğretmen yetiştirme programlarında revize çalışmaları yapılırken teknolojinin eğitsel kullanımına yönelik uygulamalı derslere yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2009) göre de öğretmenler teknolojiyi gereğince kullanamamaktadır. Öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri, önce teknoloji kullanmayı sonra da teknolojiyi derslerine nasıl kaynaştıracaklarını bilmelerini gerektirir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu 2012).

## Öneriler

Teknolojinin hayatımızın her alanında yer aldığı kaçınılmaz bir gerçektir. Özellikle de gelişen bilimsel ve teknolojik yeniliklerle paralel olarak eğitsel amaçlı kullanımının öneminin her geçen gün artmasıyla birlikte yeterliliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilmeleri için lisans eğitimi sürecinde uygulamalı eğitimlere yer verilmesi gerekmektedir.

## Kaynakça

- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-196.
- Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi (2015). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. (GEFAD)*, 35(3), 507-522.
- Çoklar, A. N. (2014). Primary School Preservice Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Competency in terms of Gender and ICT Use Phase Education and Science. 39,175, 319-330.
- Göktaş, Y., Yıldırım, S., and Yıldırım, Z. (2009). Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Pre-service Teacher Education Programs. *Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A.G. (2011). Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Dersinde Eğitim Teknolojilerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 128-150.
- Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C. ve diğerleri (2008). Öğretmen eğitimde teknolojinin etkin kullanımı: öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 43-49.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2009). Bilişim Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı: Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Durumları XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. Ve Seferoğlu, S.S. (2012). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Durumlarını İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış: Bir İçerik Analizi Çalışma. XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Uşak Üniversitesi

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FeTeMM İLE İLGİLİ MESLEKLERE İLİŞKİN İLGİLERİNİN BELİRLENMESİ

ELIF ATABEK-YİĞİT  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİFATİME BALKAN-KIYICI  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç**

Son zamanlarda pek çok eğitim araştırmacısının çalışmasına konu olan Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik ya da kısa adıyla FeTeMM kavramı, bu alanlardaki meslekleri geleceğin meslekleri olarak tanımlamakta ve okullarda verilen eğitimin de buna bağlı olarak bu alanları kapsayıcı ve bütünleştirici olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda durumun tespit edilmesi ve öğrencilerin FeTeMM ile ilgili mesleklere ilişkin ilgilerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların yapılmasının literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin FeTeMM ile ilgili mesleklere ilişkin ilgilerinin ve buna etki eden bazı faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Sakarya ili Hendek ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıfta bulunan 838 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgililik Ölçeği" kullanılmış ve veriler t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

**Bulgular**

Çalışmanın sonuçlarına göre, cinsiyete göre fen bölümü mesleklerine kızların ilgisi erkeklere göre daha yüksekken, teknoloji ve mühendislik mesleklerinde ise erkekler, kızlara göre daha isteklidirler. Sınıf düzeyine göre 5. sınıfa devam eden öğrenciler FeTeMM ile ilgili mesleklere diğer tüm sınıflara devam eden öğrencilere göre daha isteklidirler. Ayrıca anne ve babanın eğitim durumlarının da öğrencilerin FeTeMM mesleklerine olan ilgisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler**

Geleceğin meslekleri olarak vurgulanan FeTeMM mesleklerine yönelik olarak öğrencilerin ilgilerinin hangi değişkenlere bağlı olarak ve nasıl değiştiği detaylı olarak incelenebilir ve buna bağlı olarak yapılabilecekler değerlendirilebilir.

*Anahtar kelimeler:* Fen, teknoloji, mühendislik, matematik, öğrenci.

## DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' INTERESTS TO STEM CAREERS

**Abstract****Problem statement and purpose of the study**

Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) which defines the careers in these areas as future careers has been one of the major topics in many education researches and it implies that the education through schools should cover STEM careers and be integrative. Therefore determination of the current state and students' interests to STEM careers would contribute to the literature. In this study it was aimed to determine the interests of secondary school students to STEM careers and the factors affecting this interest.

**Method**

This study was done by using survey method from quantitative research methods. Sample of the study consists of 838 secondary school students (6th, 7th, and 8th graders) studying at public schools in Sakarya/Hendek. Data were collected through "Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Interests Survey" and were analyzed by using t-test and one way ANOVA.

**Findings**

According to findings of this study it can be said that girls Show more interest to science career than boys, while boys are more interested in technology and engineering careers. Besides, 5th graders were more willing to STEM careers than all other students at different grades. Students interest in STEM careers were also found to be related to parents' education level.

**Implications for Research and Practice**

The variables affecting students' interest to STEM careers that are implied as future careers can be determined in a more detailed way and suggestions can be made related to the findings.

**Keywords:** Science, technology, engineering, mathematics, student.

## Giriş

İlk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Bilim Vakfı (NSF) tarafından düzenlenen ve ABD'nin bilim ve teknolojiye geri kalmaması için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını meslek olarak seçen birey sayısının ve eğitimlerinin niteliğinin artırılması üzerine görüş ortaya koymayı amaçlayan bir raporda (NSF, 1998) SME&T olarak yer alan Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) kavramı disiplinler arası ilişki kurarak öğrenmenin bütüncül bir yaklaşım ile gerçekleştirilmesine dayanmaktadır (Yamak, Bulut, ve Dündar, 2014). FeTeMM eğitimi eleştirel düşünme, yaratıcılık, analitik düşünme, problem çözme, tasarım, üretim, özgünlük ve girişimcilik gibi ileri düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Çepni, 2017). Bununla birlikte, özellikle gelişmiş ülkelerde FeTeMM alanlarına olan ilginin ve bu alanda meslek edinmenin giderek azaldığı görülmektedir. Ancak geleceğin dünyasında bu alanlarda yetişmiş bireylere ihtiyacın giderek artacağı da aşikârdır. Land (2013)'in belirttiğine göre özellikle gelişmiş ülkelerdeki FeTeMM programlarına kayıtlı öğrencilerin sayısı, gelişmekte olan ülkelerdekinden daha düşüktür. Bir ülkenin en önemli kaynağının iyi yetişmiş iş gücü olduğu (Çepni, 2017) göz önüne alındığında, geleceğimizi şekillendirmek için, geleceğin meslek alanları olarak tarif edilen Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına önem verilmesi ve geleceğin meslekleri olarak karşımıza çıkan FeTeMM mesleklerine duyulan ilginin artırılması gerektiği açıktır. Ülkemizde 2017 yılında yapılan program değişikliği ile fen programlarında FeTeMM anlayışına bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu anlamda Fen Bilimleri öğretim programında 4. sınıftan itibaren tüm ünitelerin sonlarına Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları adında bir bölüm eklenmiş ve bu kapsamda öğrencilerden ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamaları ve problemin çözümüne yönelik öneri geliştirerek bir ürün meydana getirmeleri ve bu ürünü pazarlamak için stratejiler oluşturmaları beklenmektedir (MEB 2017). Bu şekildeki uygulamalar ile öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında özgüvenlerinin ve bu alanlardaki mesleklere ilgilerinin artabileceği söylenebilir (Dejarnette, 2012). Kier ve arkadaşları (2014) tarafından belirtildiği üzere FeTeMM ile ilgili mesleklere duyulan ilgi ortaokul süresince gelişmektedir. Bazı araştırmalara göre ise erken yaşlarda verilen FeTeMM etkinlikleri ilkökul öğrencilerinin meslek seçimleri ve algılarını pozitif yönde etkilemektedir (Dejarnette, 2012). Bu bağlamda durumun tespit edilmesi ve öğrencilerin FeTeMM ile ilgili mesleklere ilişkin ilgilerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların yapılmasının literatüre önemli katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin FeTeMM ile ilgili mesleklere ilişkin ilgilerinin ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin FeTeMM ile ilgili mesleklere yönelik ilgilerinin ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlandığından çalışma tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Tanrıoğen, 2009).

## Örneklem

Çalışmanın örneklemini Sakarya ili Hendek ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden 838 öğrenci oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Kier ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiş ve Koyunlu Ünlü, Dökme ve Ünlü (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgililik Ölçeği" kullanılmıştır. Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik olarak 4 alt boyuttan oluşan ölçekte toplam 40 madde yer almaktadır.

Çalışmanın gerçekleştirilmesi esnasında gerekli izinlerin alınmasının ardından öncelikle öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan öğrenciler ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Ölçeğin uygulanmasının ardından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri ile sınıf, cinsiyet ve ana-baba eğitim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın örnekleminin özelliklerine yönelik olarak bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

## Örneklemin özellikleri

	f	%
Sınıf	5. sınıf	149
	6. sınıf	262
	7. sınıf	215
	8. sınıf	212
Cinsiyet	Kız	420
	Erkek	418
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	47
	İlkokul Mezunu	278
	Ortaokul Mezunu	259
	Lise Mezunu	175
	Üniversite Mezunu	79
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	14
	İlkokul Mezunu	191
	Ortaokul Mezunu	247
	Lise Mezunu	280
	Üniversite Mezunu	106

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin %17,8'inin 5. sınıf, %31,3'unun 6. sınıf, %25,7'sinin 7. sınıf ve %25,3'ünün ise 8. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte oldukları, aynı zamanda %50,1'inin kız ve %49,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne mezuniyet durumuna bakıldığında %9,4'ünün annesi üniversite mezunu iken, %5,6'sinin annesi okuryazar değildir. Annelerin büyük çoğunluğu ilkokul, ortaokul ve lise mezunudur. Baba eğitim durumlarına bakıldığında %12,6'sı üniversite mezunu iken, %1,7'si okuryazar değildir. Anne eğitim durumuna benzer şekilde büyük çoğunluk ilkokul, ortaokul ve lise mezunudur.

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirleyebilmek için öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında t-testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ve cinsiyetleri arasında t testi sonuçları

		t Testi				
		N	Aritmetik Ortalama	t	Sd	p
Fen Bölümü	Kız	420	38,1286	2,970	836	,003
	Erkek	418	36,5574			
Matematik Bölümü	Kız	420	34,2238	,733	836	,464
	Erkek	418	33,6914			
Teknoloji Bölümü	Kız	420	35,4357	-3,671	836	,000
	Erkek	418	37,9737			
Mühendislik Bölümü	Kız	420	32,6095	-3,524	836	,000
	Erkek	418	35,1100			

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinden aldıkları puanlar ve cinsiyetleri arasında gerçekleştirilen t-testi sonuçlarına göre fen bölümü mesleklerine ilgi bağlamında anlamlı bir farklılık ( $t=2.970$ ;  $p<.05$ ) görülmektedir. Buna göre kızların fen ile ilgili mesleklere yönelik ilgisi erkeklere göre daha yüksektir. Teknoloji ve mühendislik mesleklerinde de aynı şekilde anlamlı farklılık elde edilmiştir ( $t=-3.671$ ;  $p<.05$  ve  $t=-3.524$ ;  $p<.05$ ) ve bu durumda teknoloji ve mühendislik mesleklerinde erkeklerin kızlara göre daha ilgili oldukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için ölçekten almış oldukları puanlar ve sınıf düzeyleri arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Fen Bölümü	Grup İçi	398,170	3	132,723	2,253	,081
	Gruplar Arası	49141,163	834	58,922		
	Toplam	49539,333	837			
Matematik Bölümü	Grup İçi	2460,530	3	820,177	7,607	,000
	Gruplar Arası	89919,008	834	107,817		
	Toplam	92379,538	837			
Teknoloji Bölümü	Grup İçi	1511,350	3	503,783	5,029	,002
	Gruplar Arası	83552,067	834	100,182		

	Toplam	85063,418	837			
Mühendislik Bölümü	Grup İçi	1482,850	3	494,283		
	Gruplar Arası	88001,967	834	105,518	4,684	,003
	Toplam	89484,816	837			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin matematik ile ilgili mesleklere yönelik ilgilerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu ( $F=7.607$ ;  $p=.000$ ) görülmektedir. Benzer şekilde teknoloji ( $F=5.029$ ;  $p=.002$ ) ve mühendislik ( $F=4.686$ ;  $p=.003$ ) mesleklerine yönelik ilgi ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık mevcuttur. Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının tespit edilebilmesi için öncelikle Levene's testi uygulanarak grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen post-hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 4' de görülmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin hangi sınıf düzeyine göre farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçları

	Sınıf	Sınıf	Ort. Fark	Std. Hata	p		Sınıf	Sınıf	Ort. Fark	Std. Hata	p
Fen meslekleri	5	6	1,792*	,788	,023	Teknoloji meslekleri	5	6	3,619*	1,027	,000
		7	,744	,818	,363			7	3,320*	1,067	,002
		8	,337	,821	,682			8	1,776	1,070	,097
	6	5	-1,792*	,788	,023		6	5	-3,619*	1,027	,000
		7	-1,047	,706	,138			7	-,299	,921	,746
		8	-1,455*	,709	,040			8	-1,843*	,925	,047
	7	5	-,744	,818	,363		7	5	-3,320*	1,067	,002
		6	1,048	,706	,138			6	,299	,921	,746
		8	-,407	,743	,584			8	-1,544	,969	,111
	8	5	-,337	,821	,682		8	5	-1,776	1,070	,097
		6	1,455*	,709	,040			6	1,843*	,925	,047
		7	,407	,743	,584			7	1,544	,969	,111
Matematik meslekleri	5	6	4,703*	1,065	,000	Mühendislik meslekleri	5	6	2,860*	1,054	,007
		7	3,423*	1,107	,002			7	3,789*	1,095	,001
		8	4,597*	1,110	,000			8	1,492	1,098	,175
	6	5	-4,703*	1,065	,000		6	5	-2,860*	1,054	,007
		7	-1,279	,955	,181			7	,929	,945	,326

	8	- ,105	,959	,912		8	-1,368	,949	,150
7	5	-3,423*	1,107	,002	7	5	-3,789*	1,095	,001
	6	1,279	,955	,181		6	-,929	,945	,326
	8	1,174	1,005	,243		8	-2,297*	,994	,021
8	5	-4,597*	1,110	,000	8	5	-1,492	1,098	,175
	6	,105	,959	,912		6	1,368	,949	,150
	7	-1,174	1,005	,243		7	2,297*	,994	,021

Tablo 4'den görüldüğü üzere fen mesleklerinde 5. ve 8. sınıf öğrencileri, 6. sınıf öğrencilerinden daha ilgilidirler ( $p < .05$ ). Matematik derslerinde ise 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrenciler diğer tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerden daha ilgilidirler ( $p < .05$ ). Benzer şekilde teknoloji ve mühendislik mesleklerinde de 5. sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha ilgili oldukları ( $p < .05$ ) ifade edilebilir.

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ile annelerinin meslekleri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla, öğrencilerin ölçek puanları ve annelerinin meslekleri arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin annelerinin meslekleri ve FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Fen Bölümü	Grup İçi	2935,187	4	733,797		
	Gruplar Arası	46604,146	833	55,947	13,116	,000
	Toplam	49539,333	837			
Matematik Bölümü	Grup İçi	3168,493	4	792,123		
	Gruplar Arası	89211,045	833	107,096	7,396	,000
	Toplam	92379,538	837			
Teknoloji Bölümü	Grup İçi	2312,129	4	578,032		
	Gruplar Arası	82751,289	833	99,341	5,819	,000
	Toplam	85063,418	837			
Mühendislik Bölümü	Grup İçi	2215,690	4	553,922		
	Gruplar Arası	87269,126	833	104,765	5,287	,000
	Toplam	89484,816	837			



Tablo 5'ten görülebileceği üzere öğrencilerin fen ( $F= 13.116$ ;  $p< .05$ ), matematik ( $F= 7.396$ ;  $p< .05$ ), teknoloji ( $F= 5.819$ ;  $p< .05$ ) ve mühendislik ( $F= 5.287$ ;  $p< .05$ ) mesleklerine olan ilgileri ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının tespit edilebilmesi için öncelikle Levene's testi uygulanarak grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen post-hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 6' da görülmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin anne eğitim durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçları

	Anne eğitim	Anne eğitim	Ort. Fark	Std. Hata	p	Anne eğitim	Anne eğitim	Ort. Fark	Std. Hata	p
Fen meslekleri	Okuryazar değil	İlkokul	-,989	1,180	,402	Okuryazar değil	İlkokul	-1,356	1,572	,388
		Ortaokul	-1,488	1,186	,210		Ortaokul	-1,397	1,580	,377
		Lise	-2,798*	1,229	,023		Lise	-3,306*	1,637	,044
		Üniversite	-7,382*	1,378	,000		Üniversite	-6,565*	1,836	,000
	İlkokul	Okuryazar değil	,989	1,180	,402	İlkokul	Okuryazar değil	1,356	1,572	,388
		Ortaokul	-,498	,646	,441		Ortaokul	-,040	,861	,963
		Lise	-1,808*	,722	,012		Lise	-1,950*	,962	,043
		Üniversite	-6,392*	,954	,000		Üniversite	-5,209*	1,271	,000
	Ortaokul	Okuryazar değil	1,488	1,186	,210	Ortaokul	Okuryazar değil	1,397	1,580	,377
		İlkokul	,498	,646	,441		İlkokul	,0404	,861	,963
		Lise	-1,310	,732	,074		Lise	-1,910	,975	,051
		Üniversite	-5,894*	,961	,000		Üniversite	-5,169*	1,281	,000
	Lise	Okuryazar değil	2,798*	1,229	,023	Lise	Okuryazar değil	3,306*	1,637	,044
		İlkokul	1,808*	,722	,012		İlkokul	1,950*	,962	,043
		Ortaokul	1,310	,732	,074		Ortaokul	1,910	,975	,051
		Üniversite	-4,584*	1,014	,000		Üniversite	-3,259*	1,351	,016
Üniversite	Okuryazar değil	7,382*	1,378	,000	Üniversite	Okuryazar değil	6,565*	1,836	,000	
	İlkokul	6,392*	,954	,000		İlkokul	5,209*	1,271	,000	
	Ortaokul	5,894*	,961	,000		Ortaokul	5,169*	1,281	,000	
	Lise	4,584*	1,014	,000		Lise	3,259*	1,351	,016	
Teknoloji meslekleri	Okuryazar değil	İlkokul	-,989	1,180	,402	Okuryazar değil	İlkokul	-1,356	1,572	,388
		Ortaokul	-1,488	1,186	,210		Ortaokul	-1,397	1,580	,377
		Lise	-2,798*	1,229	,023		Lise	-3,306*	1,637	,044
		Üniversite	-7,382*	1,378	,000		Üniversite	-6,565*	1,836	,000
	İlkokul	Okuryazar değil	,989	1,180	,402	İlkokul	Okuryazar değil	1,356	1,572	,388
		Ortaokul	-,498	,646	,441		Ortaokul	-,040	,861	,963
		Lise	-1,808*	,722	,012		Lise	-1,950*	,962	,043
		Üniversite	-6,392*	,954	,000		Üniversite	-5,209*	1,271	,000
	Ortaokul	Okuryazar değil	1,488	1,186	,210	Ortaokul	Okuryazar değil	1,397	1,580	,377
		İlkokul	,498	,646	,441		İlkokul	,0404	,861	,963
		Lise	-1,310	,732	,074		Lise	-1,910	,975	,051
		Üniversite	-5,894*	,961	,000		Üniversite	-5,169*	1,281	,000
	Lise	Okuryazar değil	2,798*	1,229	,023	Lise	Okuryazar değil	3,306*	1,637	,044
		İlkokul	1,808*	,722	,012		İlkokul	1,950*	,962	,043
		Ortaokul	1,310	,732	,074		Ortaokul	1,910	,975	,051
		Üniversite	-4,584*	1,014	,000		Üniversite	-3,259*	1,351	,016
Üniversite	Okuryazar değil	7,382*	1,378	,000	Üniversite	Okuryazar değil	6,565*	1,836	,000	
	İlkokul	6,392*	,954	,000		İlkokul	5,209*	1,271	,000	
	Ortaokul	5,894*	,961	,000		Ortaokul	5,169*	1,281	,000	
	Lise	4,584*	1,014	,000		Lise	3,259*	1,351	,016	

Tablo 6

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin anne eğitim durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçları (devam)

		Okuryazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite			Okuryazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Matematik meslekleri	Okuryazar değil		1,247	1,632	,445			Okuryazar değil		- ,663	1,614	,681	
		Ortaokul	,747	1,641	,649			Ortaokul	-1,119	1,623	,491		
		Lise	-1,380	1,700	,417			Lise	-1,677	1,681	,319		
		Üniversite	-5,369*	1,906	,005			Üniversite	-6,368*	1,885	,001		
	İlkokul	Okuryazar değil	-1,247	1,632	,445			İlkokul	Okuryazar değil	,663	1,614	,681	
		Ortaokul	-,510	,894	,576			Ortaokul	-,456	,884	,606		
		Lise	-2,627*	,999	,009			Lise	-1,013	,988	,305		
		Üniversite	-6,616*	1,319	,000			Üniversite	-5,705*	1,305	,000		
	Ortaokul	Okuryazar değil	-,747	1,641	,649			Ortaokul	Okuryazar değil	1,119	1,623	,491	
		İlkokul	,510	,894	,576			İlkokul	,456	,884	,606		
		Lise	-2,127*	1,013	,036			Lise	-,558	1,001	,578		
		Üniversite	-6,115*	1,330	,000			Üniversite	-5,249*	1,315	,000		
	Lise	Okuryazar değil	1,380	1,700	,417			Lise	Okuryazar değil	1,677	1,681	,319	
		İlkokul	2,627*	,999	,009			İlkokul	1,013	,988	,305		
		Ortaokul	2,127*	1,013	,036			Ortaokul	,558	1,001	,578		
		Üniversite	-3,989*	1,403	,005			Üniversite	-4,692*	1,387	,001		
Üniversite	Okuryazar değil	5,369*	1,906	,005			Üniversite	Okuryazar değil	6,368*	1,885	,001		
	İlkokul	6,616*	1,319	,000			İlkokul	5,705*	1,305	,000			
	Ortaokul	6,115*	1,330	,000			Ortaokul	5,249*	1,315	,000			
	Lise	3,989*	1,403	,005			Lise	4,692*	1,387	,001			

Tablo 6'ya göre, annesi lise mezunu olanlar, annesi okuryazar olmayanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlara göre, annesi üniversite mezunu olanlar ise diğer tüm gruplara göre fen mesleklerine daha ilgilidirler ( $p < .05$ ). Matematik mesleklerine yönelik ilgi açısından değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olanlar, annesi ilkokul mezunu olanlar ve ortaokul mezunu olanlara göre, annesi üniversite mezunu olanlar ise diğer tüm gruplara göre matematik mesleklerine daha ilgilidirler ( $p < .05$ ). Benzer şekilde, annesi lise mezunu olanlar, annesi okuryazar olmayanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlara göre, annesi üniversite mezunu olanlar ise diğer tüm gruplara göre teknoloji mesleklerine daha ilgilidirler ( $p < .05$ ). Annesi üniversite mezunu olanlar ise diğer tüm gruplara göre mühendislik mesleklerine daha ilgilidirler ( $p < .05$ ).

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ile babalarının meslekleri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla, öğrencilerin ölçek puanları ve babalarının meslekleri arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin babalarının meslekleri ve FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Fen Bölümü	Grup İçi	1527,085	4	381,771		
	Gruplar Arası	48012,248	833	57,638	6,624	,000
	Toplam	49539,333	837			
Matematik Bölümü	Grup İçi	1464,768	4	366,192		
	Gruplar Arası	90914,770	833	109,141	3,355	,010
	Toplam	92379,538	837			
Teknoloji Bölümü	Grup İçi	421,633	4	105,408		
	Gruplar Arası	84641,784	833	101,611	1,037	,387
	Toplam	85063,418	837			
Mühendislik Bölümü	Grup İçi	499,109	4	124,777		
	Gruplar Arası	88985,707	833	106,826	1,168	,323
	Toplam	89484,816	837			

Tablo 7'ten görülebileceği üzere öğrencilerin fen ( $F= 6.624$ ;  $p< .05$ ) ve matematik ( $F= 3.355$ ;  $p< .05$ ) mesleklerine olan ilgileri ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının tespit edilebilmesi için öncelikle Levene's testi uygulanarak grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen post-hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 8' de görülmektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin baba eğitim durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçları

	Baba eğitim	Baba eğitim	Ort. fark	Std. Hata	p	Baba eğitim	Baba eğitim	Ort. fark	Std. Hata	p
Fen meslekleri	Okuryazar değil	İlkokul	-,127	2,102	,952	Okuryazar değil	İlkokul	-,902	2,791	,747
		Ortaokul	-,871	2,086	,676		Ortaokul	-,721	2,769	,795
		Lise	-2,739	2,079	,188		Lise	-,821	2,760	,766
		Üniversite	-3,961	2,159	,067		Üniversite	-2,895	2,866	,313
	İlkokul	Okuryazar değil	,127	2,102	,952	İlkokul	Okuryazar değil	,902	2,791	,747
		Ortaokul	-,744	,731	,309		Ortaokul	,180	,971	,853
		Lise	-2,612*	,712	,000		Lise	,080	,946	,932
		Üniversite	-3,834*	,919	,000		Üniversite	-1,993	1,221	,103
	Ortaokul	Okuryazar değil	,871	2,086	,676	Ortaokul	Okuryazar değil	,721	2,769	,795
		İlkokul	,744	,731	,309		İlkokul	-,180	,971	,853
		Lise	-1,868*	,663	,005		Lise	-,100	,880	,910
		Üniversite	-3,090*	,881	,000		Üniversite	-2,173	1,170	,064
	Lise	Okuryazar değil	2,739	2,079	,188	Lise	Okuryazar değil	,821	2,760	,766
		İlkokul	2,612*	,712	,000		İlkokul	-,080	,946	,932
		Ortaokul	1,868*	,663	,005		Ortaokul	,100	,880	,910
		Üniversite	-1,222	,866	,159		Üniversite	-2,073	1,149	,072
Üniversite	Okuryazar değil	3,961	2,159	,067	Üniversite	Okuryazar değil	2,895	2,866	,313	
	İlkokul	3,834*	,919	,000		İlkokul	1,993	1,221	,103	
	Ortaokul	3,090*	,881	,000		Ortaokul	2,173	1,170	,064	
	Lise	1,222	,866	,159		Lise	2,073	1,149	,072	
Teknoloji meslekleri	Okuryazar değil	İlkokul	-,127	2,102	,952	Okuryazar değil	İlkokul	-,902	2,791	,747
		Ortaokul	-,871	2,086	,676		Ortaokul	-,721	2,769	,795
		Lise	-2,739	2,079	,188		Lise	-,821	2,760	,766
		Üniversite	-3,961	2,159	,067		Üniversite	-2,895	2,866	,313
	İlkokul	Okuryazar değil	,127	2,102	,952	İlkokul	Okuryazar değil	,902	2,791	,747
		Ortaokul	-,744	,731	,309		Ortaokul	,180	,971	,853
		Lise	-2,612*	,712	,000		Lise	,080	,946	,932
		Üniversite	-3,834*	,919	,000		Üniversite	-1,993	1,221	,103
	Ortaokul	Okuryazar değil	,871	2,086	,676	Ortaokul	Okuryazar değil	,721	2,769	,795
		İlkokul	,744	,731	,309		İlkokul	-,180	,971	,853
		Lise	-1,868*	,663	,005		Lise	-,100	,880	,910
		Üniversite	-3,090*	,881	,000		Üniversite	-2,173	1,170	,064
	Lise	Okuryazar değil	2,739	2,079	,188	Lise	Okuryazar değil	,821	2,760	,766
		İlkokul	2,612*	,712	,000		İlkokul	-,080	,946	,932
		Ortaokul	1,868*	,663	,005		Ortaokul	,100	,880	,910
		Üniversite	-1,222	,866	,159		Üniversite	-2,073	1,149	,072
Üniversite	Okuryazar değil	3,961	2,159	,067	Üniversite	Okuryazar değil	2,895	2,866	,313	
	İlkokul	3,834*	,919	,000		İlkokul	1,993	1,221	,103	
	Ortaokul	3,090*	,881	,000		Ortaokul	2,173	1,170	,064	
	Lise	1,222	,866	,159		Lise	2,073	1,149	,072	

Tablo 8

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin baba eğitim durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçları (devam)

Matematik meslekleri	Okuryazar değil	İlkokul	3,250	2,893	,262	Okuryazar değil	İlkokul	,624	2,862	,828
		Ortaokul	2,647	2,870	,357		Ortaokul	1,600	2,839	,573
		Lise	,568	2,861	,843		Lise	,664	2,830	,815
		Üniversite	-,206	2,971	,945		Üniversite	-,957	2,939	,745
	İlkokul	Okuryazar değil	-3,250	2,893	,262	İlkokul	Okuryazar değil	-,624	2,862	,828
		Ortaokul	-,603	1,007	,549		Ortaokul	,976	,996	,327
		Lise	-2,682*	,980	,006		Lise	,040	,970	,967
		Üniversite	-3,456*	1,265	,006		Üniversite	-1,581	1,252	,207
	Ortaokul	Okuryazar değil	-2,647	2,870	,357	Ortaokul	Okuryazar değil	-1,600	2,839	,573
		İlkokul	,603	1,007	,549		İlkokul	-,976	,996	,327
		Lise	-2,079*	,912	,023		Lise	-,935	,902	,300
		Üniversite	-2,853*	1,213	,019		Üniversite	-2,557*	1,200	,033
	Lise	Okuryazar değil	-,568	2,861	,843	Lise	Okuryazar değil	-,664	2,830	,815
		İlkokul	2,682*	,980	,006		İlkokul	-,040	,970	,967
		Ortaokul	2,079*	,912	,023		Ortaokul	,935	,902	,300
		Üniversite	-,774	1,191	,516		Üniversite	-1,621	1,179	,169
Üniversite	Okuryazar değil	,206	2,971	,945	Üniversite	Okuryazar değil	,957	2,939	,745	
	İlkokul	3,456*	1,265	,006		İlkokul	1,581	1,252	,207	
	Ortaokul	2,853*	1,213	,019		Ortaokul	2,557*	1,200	,033	
	Lise	,774	1,191	,516		Lise	1,621	1,179	,169	

Mühendislik meslekleri

Tablo 8'e göre, baba eğitim durumuna göre bakıldığında; fen mesleklerinde babası lise mezunu olanlar, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre, babası üniversite mezunu olanlarda ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre daha ilgilidirler ( $p < .05$ ). Matematik mesleklerine bakıldığında da babası lise mezunu olanlar, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre, babası üniversite mezunu olanlar da ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre daha ilgilidirler ( $p < .05$ ).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM ile ilgili mesleklere ilişkin ilgilerinin ve buna etki eden bazı faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın sonucunda, cinsiyete göre öğrencilerin FeTeMM mesleklerine olan ilgileri değerlendirildiğinde kızların fen mesleklerine erkeklere oranla daha ilgili oldukları ve erkeklerin de teknoloji ve mühendislik mesleklerine kızlardan daha fazla ilgili oldukları bulunmuştur. Türk üniversitelerinde genellikle kızların daha çok mezun olduğu alanların sağlık (hemşirelik, ebelik), sosyal hizmetler, yaşam bilimleri, insani bilimler, sanat ve eğitim olduğu, bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Aynı zamanda 2011-2012 yılı verilerine göre %30'un altında bir oranda kız öğrenci mezunu veren alanların "mühendislik, üretim ve yapı" olarak sınıflandırılan alan (%27,8) ile "bilgisayar bilimleri" alanı (%26,9) olduğu rapor edilmiştir (ÖSYM, 2012).

Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre fen, teknoloji ve mühendislik ile ilgili mesleklere daha fazla ilgili oldukları şeklindedir. Bilindiği üzere 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir program güncellemesi yapılarak 5. sınıflarda pilot olarak uygulanmış ve bu güncellenmenin asıl gerekçelerinden önemli bir tanesinin ülkemizde STEM (FeTeMM) eğitime geçişin gerekliliği olarak belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu değişik kapsamında bazı ünitelerin yerleri değiştirilmiş, bazılarındaki kazanım sayıları azaltılmış ve tüm ünitelerin sonuna Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları şeklinde bir bölüm eklenmiştir. Yapılan bu değişikliklerin bu çalışmanın verilerinin toplanması esnasında yenilenen bu programa tabi olan 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre FeTeMM mesleklerine daha fazla ilgili olmalarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Merrill ve Daugherty (2010) de FeTeMM eğitimi almamış öğrencilerin FeTeMM mesleklerini daha az tercih ettiklerini yaptıkları çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Knezek, Christensen, Wood ve Periathiruvadi (2013) çalışmalarında FeTeMM'e uygun olarak geliştirilen proje etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine olan ilgilerini arttırdığını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin FeTeMM mesleklerine olan ilgileri üzerinde etkili olan faktörlerden birinin de anne ve babanın eğitim seviyesi olduğu bu çalışmanın sonuçlarından bir diğeridir. Buna göre anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin FeTeMM mesleklerine olan ilgisinin arttığı söylenebilir. Bu sonucun mesleklerle ilgili ebeveynlerin farkındalık düzeyinin artmasına yol açıp, çocuklarda da dolaylı olarak etkiye sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız (2010) çalışmaları neticesinde ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuklarının fen dersi başarılarını olumlu yönde etkilediğini buldukları görülebilir.

## Tartışma

Bu çalışmanın sonuçlarından harekete ortaokul öğrencilerinin FeTeMM ile ilişkili mesleklere olan ilgilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim seviyesine bağlı olarak farklılaştığı ifade edilebilir. Bunlar içerisinde sınıf düzeyindeki farklılıkta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yapılan program yenilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim MEB tarafından bu yenilemenin gerekçelerinden biri olarak "çağın gerekliliklerini ve bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılama" ifadesinde bulunulmuştur (MEB, 2017). Şüphesiz ki çağın gereklilikleri olarak bahsedilenler arasında FeTeMM anlayışı mevcuttur. Her sınıf seviyesinde bu alanlara yönelik ilginin artırılması önem arz etmektedir. NGSS (2013)'de de belirtildiği gibi FeTeMM ile ilgili mesleklere artan ihtiyaç son on yılda 3 kat daha artmış durumda olup, bunu karşılayabilecek nitelikte yetişmiş bireyler bulunmamaktadır.

Literatürde de belirtildiği üzere öğrencilerin mesleklere olan ilgileri yaklaşık olarak ortaokul düzeyinde şekillenmektedir. Bu dönem öğrencileri ile yapılan etkinliklerin de onların gelecek mesleklerini belirlemede etkili olduğu bilinmektedir. Ne yazık ki Türkiye'de üniversitelere yılda bir kez yapılan merkezi sınavla öğrenci alınması öğrencilerin bölüm tercihlerini aldıkları puana göre yapmalarına, tercihlerde belirsizliklere ve bu tercihlerin ilgi duyulan meslek alanları ile genellikle örtüşmemesine yol açmaktadır (Kahveci, 2016). Dolayısıyla FeTeMM meslekleri ile ilgili olarak bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının erken dönemlerden itibaren yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

## Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle geleceğin meslekleri olarak düşünülen fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları ile ilişkili mesleklere yönelik ilginin artırılmasına yönelik etkinliklerin ve bu mesleklere olan ilginin bağlı olduğu değişkenlerin derinlemesine inceleneceği çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

## Kaynaklar

Çepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Dejarnette, N.K. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education*, 133(1), 77-84.

- Kahveci, A. (2016). Fen ve mühendislik alanlarında kariyer: Eğitim sürecinde kız öğrenciler ve çokdilli/çokkültürlü öğrencilerin deneyimleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 25-73.
- Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., ve Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler-Wood, T., Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(1), 98- 123.
- Koyunlu Ünlü, Z., Dökme, I., ve Ünlü, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36.
- Land, M.H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.
- Merrill, C. ve Daugherty, J. (2010). STEM education and leadership: A mathematics and science partnership approach. *Journal of Technology Education*, 21(2), 21-34.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Science Foundation (NSF). (1998). Shaping the future volume II: Perspectives on undergraduate education in science, mathematics, engineering, and technology.
- NGSS (2013). The next generation science standards. [https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%2006.17.13%20Update\\_0.pdf](https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%2006.17.13%20Update_0.pdf)
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2012). *2011-2012 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri kitabı*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- Şahin, R., Sanalan, V.A., Bektaş, O. ve Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi, *Erzincan Üniversitesi Fen ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 125-143.
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi, *GEFAD*, 34(2), 249-265.

İSPATA YÖNELİK ALAN VE PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR DERS TASARIMI<sup>1</sup>

FİKRET CİHAN

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

HATİCE AKKOÇ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

Problem Durumu: İspat konusu matematik öğretmen adayları için önemli bir konudur. Öğretmen adayları ispatla ilgili hem epistemolojik hem de pedagojik kaynaklı güçlükler yaşamaktadırlar. Tüm bu güçlüklerle rağmen matematik ve matematik eğitiminin vazgeçilmez bir konusu olan ispatla ilgili matematik öğretmen adaylarının bilgilerini geliştirilmeye yönelik müdahale araştırmalarının literatürde eksik kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir lisans dersi tasarlamaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu müdahale araştırmasında yöntem olarak tasarım tabanlı araştırma yöntemi, araştırma modeli olarak ise ADDIE Modeli kullanılmıştır. ADDIE Modeli analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Modelin analiz, tasarım ve geliştirme aşamaları; katılımcıların bilişsel ve duyuşsal özellikleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama aşaması bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü ikinci sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülecektir. Araştırmanın analiz, tasarım ve geliştirme aşamaları için veri toplama aracı olarak dokümanlar, veri analizi için ise doküman analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Bulguları: Bu araştırmada analiz, tasarım ve geliştirme aşamasına ait bulgular sunulacaktır. Kısaca analiz aşamasında öğretmen adaylarının ispatla ilgili eksiklikleri belirlenmiş, tasarım aşamasında bu eksiklikler doğrultusunda dersin tasarımı yapılmıştır. Geliştirme aşamasında ise uzman görüşleri sonrası ders tasarımı uygulanabilir son haline getirilmiştir.

Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri: Bu araştırmada nihai ve sürdürülebilir bir ürün olarak öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmeyi hedefleyen bir ders tasarımına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın farklı alanlarda benzer müdahale araştırması yapmak isteyen araştırmacı ve akademisyenlere yol gösterici nitelikte bir araştırma olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Müdahale araştırması, tasarım tabanlı araştırma, ADDIE Modeli, ispat öğretimi

DESIGN OF A COURSE ON DEVELOPING CONTENT AND PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF PROOF

Abstract

**State of the Problem:** Proof is a crucial topic for pre-service mathematics teachers. They face both epistemological and pedagogical difficulties with proof. Despite its importance in mathematics and mathematics education, there is a limited number of intervention studies which aim to develop pre-service teachers' knowledge of proof.

**The aim of the study:** The aim of this study is to design an undergraduate course which targets to develop content and pedagogical content knowledge of pre-service mathematics teachers.

**Methodology:** This study embraces design-based research as a methodology and ADDIE model as a research model. ADDIE model includes analysis, design, development, implementation and evaluation phases. Analysis, design and development phases are based on participants' cognitive and affective characteristics. Implementation phase will be carried out in a teacher preparation program for upper-secondary pre-service teachers in a state university. Document analysis was used as the data analysis method.

**Findings of the Study:** This study will present findings from analysis, design and development phases. In sum, pre-service teachers' difficulties were determined and course design was finalized based on these difficulties.

**Conclusion and Implications:** This paper offers a course, as a final and sustainable product, which aims at developing content and pedagogical content knowledge of pre-service mathematics teachers. This study can help other researchers from different fields who will conduct intervention studies.

**Key words:** Intervention studies, design-based research, ADDIE Model, proof teaching

Giriş

İspat konusuna atfedilen önem, matematik ve matematik eğitimindeki gelişmelerle birlikte artmaktadır. İspat konusu matematiğin merkezinde (Ko, 2010) ve pratiğinde (Komatsu, Tsujiyama ve Sakamaki, 2014; Samkoff ve Weber, 2015) önemli bir yer teşkil

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın devam etmekte olan doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından EGT-C-DRP-120418-0202 proje numarası ile desteklenen araştırma projesinin bir parçasıdır.



ettiğinden matematiğin öğrenimi (Selden ve Selden, 1987; Knuth, 2002) ve öğretimi (Hanna, 1990) açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Matematiğin tüm konularıyla ilişkili ve matematiksel akıl yürütme ile iç içe olan, ileri matematiksel düşünceye geçişte de önemli bir yere sahip olan ispat bu önemine rağmen halen öğretmen adayları için öğrenilmesi (Almeida, 2003) ve öğretilmesi (Heinze ve Reiss, 2004) zor bir konu olarak görülmektedir. İspat öğrenimi ve öğretimi ile ilgili çeşitli ülkelerde eğitimle ilgili karar alıcılar tarafından öğrenciler için standartlar (NGA Center ve CCSSO, 2010; NCTM, 2000) öğretmenler içinse standartlar (NBPTS, 2010) ve yeterlikler (MEB, 2011) belirlenmiştir. Öğretmenler için belirlenen bu standartlar ve yeterlikler incelendiğinde öğretmenlerin ispatla ilgili üst seviyede alan ve pedagojik alan bilgilerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Ancak bu standartların ve yeterliklerin geliştirilmesine yönelik çözüm arayışları literatürde dolayısıyla uygulamada eksik kalmıştır.

Yapılan araştırmalar lisans düzeyindeki matematik derslerinde ispat öğretiminde ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Matematik derslerinde ispatın doğası, amacı, işlevleri (Bell, 1976), ispat çeşitleri, ispat yöntemleri ve ispat şemalarından (Sowder ve Harel, 1998) bahsedilmemesi öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütmelerinin ve ispat yapmalarının önünde bir engel olup onları ispatları ezberlemeye yöneltmektedir. Bu da öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşlerinin ve de ispatla ilgili alan bilgilerinin gelişiminde bir engeldir.

İspat yapmakta zorluk yaşayan öğretmen adaylarının ileride kendi öğrencileri için de bu sorun büyüyerek artmaktadır. Bu konuda kendi yaşadıkları zorlukların üstesinden gelemeyen öğretmen adayları ileride öğrencileri için de zorlukları öngörememekte dolayısıyla bu konuya yönelik öğretim yöntem ve stratejileri geliştirememekte yani ispatı nasıl öğreteceğini bilememektedir (Heinze ve Reiss, 2004). Tüm bunlar da öğretmen adaylarının ispata yönelik pedagojik alan bilgilerindeki eksikliğe işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşlerinin, ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerinin tüm alt bileşenleriyle birlikte geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir lisans dersinin olmayışından dolayı öğretmen adaylarının bu konudaki eksikliklerini ancak öğretmenlik yaptıkları yıllar içerisinde kendi gayret ve tecrübeleriyle kapatmaları gerekmektedir. Bu araştırmaya bu eksiklikleri gidermek adına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmen adayları için yukarıda bahsedilen eksiklikleri gidermeye dönük bir lisans dersi tasarlamaktır. Tasarlanan bu dersle birlikte öğretmen adaylarının hem ispatlamaya yönelik görüşlerinin, hem ispatla ilgili alan bilgilerinin hem de ispatla ilgili pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yani birçok açıdan matematik öğretmen adaylarının ispata yönelik öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

#### Araştırma Yöntemi

#### Araştırma Deseni

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın doğasına en uygun ve eğitim araştırmalarında ders tasarımları için en sık kullanılan yöntem olan tasarım tabanlı araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tasarım tabanlı araştırmalar karmaşık bir öğrenme veya öğretme problemini ortadan kaldırmak için müdahalelerde bulunmaya olanak tanıyan uygulayıcılar ile katılımcıların işbirliği içerisinde olduğu döngüsel yaklaşımlardır (Design-Based Research Collective, 2003; Wang ve Hannafin, 2005). Bu araştırmada ispat gibi güç bir konuda öğretmen adaylarının olumlu olmayan görüşleri, eksik alan bilgileri ile eksik pedagojik alan bilgileri için bir müdahale tasarlanmıştır.

Tasarım tabanlı araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirlenmesi önemli bir noktadır. Tasarım tabanlı araştırmalarda bağımlı değişkenleri etkileyen bir veya daha fazla bağımsız değişken iyileştirilip geliştirilmeye çalışılır (Collins, 1999). Yani araştırmanın bağımsız değişkenleri bağımlı değişkeni veya değişkenleri etkileyen değişkenlerdir (Collins, Joseph ve Bielaczyc, 2004). Bu araştırmadaki bağımsız değişken olan dersin tasarımı, bağımlı değişkenler olan öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerindeki gelişim düzeylerini etkileyeceğinden dolayı bağımsız değişken olan ders tasarımında ideale ulaşmaya çalışılmaktadır.

Tasarım tabanlı araştırmalardaki süreçler birbirine benzer olarak işletilmektedir. Tasarım tabanlı araştırmalardaki öğretim tasarımları için birçok farklı model kullanılabilir (Siemens, 2002). Bu araştırmada ise bu modellerden ADDIE Modeli tercih edilmiştir. Sistemik ve sistemik olan ancak spesifik olmayan (Branch, 2009) ADDIE Modeli ismini bu modeli oluşturan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının İngilizce baş harflerinden almaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tasarım araştırmalarında bu aşamalardan oluşan döngü tasarım verimli hale gelinceye kadar yinelemeli olarak işletilir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011). Bu araştırmada bu modelin birinci, ikinci ve üçüncü aşamalarından elde edilen bulgular sunulacaktır.

#### Katılımcılar

Devam eden araştırmanın uygulamasının yapılacağı katılımcılar İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü ikinci sınıfına devam eden öğretmen adaylarıdır. ADDIE Modelinin ilk üç aşaması olan analiz, tasarım ve geliştirme aşamaları modelin dördüncü aşaması olan uygulamanın yapılacağı katılımcıların duyuşsal ve bilişsel özellikleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın analiz, tasarım ve geliştirme aşamaları için veri toplama aracı olarak dokümanlar kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan dokümanlar ulusal ve uluslararası karar alıcılar tarafından belirlenen standartlar ve yeterlikler, tezler, makaleler ve bildirilerdir.

## Veri Analizi

Dokümanlardan elde edilen verilerin analizi için doküman analizi yapılmıştır. Türkçe literatürde belgesel tarama veya belge analizi olarak adlandırılan doküman incelemesi "var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya denir" (Karasar, 2014, s.183). Bununla birlikte doküman analizi araştırmacılara araştırdıkları fenomenle doğrudan ilgili olan belirli eser ve dokümanları tarafsızca inceleme ve keşfetme olanağı verir (Christensen ve Brumfield, 2010). Araştırmanın analiz, tasarım ve geliştirme aşamalarına ait bulgulara doküman analizi sayesinde ulaşılmıştır.

## Bulgular

Tasarım tabanlı bu araştırmada ADDIE Modelinin birinci, ikinci ve üçüncü aşamalarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

### Analiz Aşamasına Ait Bulgular

Araştırmanın analiz aşamasında literatüre dayalı ihtiyaç analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ispata yönelik ön bilgileri için ilgili literatürdeki makaleler incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ispata ilgili sahip olması beklenen bilgileri için ise ulusal ve uluslararası karar alıcılar tarafından belirlenen standartlar ve yeterlikler incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ispata yönelik ön bilgileri ile yukarıdaki standart ve yeterliklerde belirlenen bilgileri arasındaki fark ihtiyaçları oluşturmuştur. Bu ihtiyaçlar kapsamında öncelikle derse ait duyuşsal ve bilişsel alana yönelik hedeflere ait bulgulara ulaşılmıştır. Sonrasında ispata yönelik görüşlere ait kazanımlara, ispata ilgili alan ve pedagojik alan bilgisine ait kazanımlara ait bulgulara ulaşılmıştır. Bu aşamada son olarak tasarlanan dersin hedeflerine ve kazanımlarına uygun olarak öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşleri ile ispata ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirecek şekilde dersin kuramsal altyapısı oluşturulmuştur.

### Dersin hedeflerine ait bulgular.

İhtiyaç analizi sonrasında ilk olarak dersin hedeflerine ulaşılmıştır. Dersin hedeflerine ulaşılırken öğretmen adaylarının duyuşsal ve bilişsel özellikleri göz önüne alınmıştır. Araştırmanın duyuşsal alana yönelik hedefi öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerinin geliştirilmesidir. Bilişsel alana yönelik hedefleri ise öğretmen adaylarının ispata ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesidir.

### Dersin kazanımlarına ait bulgular.

İhtiyaç analizi sonrasında dersin hedefleri ve öğretmen adaylarının duyuşsal ve bilişsel özellikleri göz önüne alınarak dersin kazanımlarına ulaşılmıştır. Dersin kazanımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Dersin Kazanımları

<b>İspatlamaya Yönelik Görüşlere Ait Kazanımlara İlişkin Bulgular (Moralı, Uğurel, Türnüklü ve Yeşildere, 2006, s.153-156)</b>	<u>Kazanım 1: Öğretmen adayı ispat yapmaya ilişkin olumlu genel görüşlere sahiptir.</u> <u>Kazanım 2: Öğretmen adayı ispat yapmanın önemine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir.</u> <u>Kazanım 3: Öğretmen adayı ispat yapma ile ilgili olumlu duygulara sahiptir.</u> <u>Kazanım 4: Öğretmen adayı ispat yapma benlik algısına ilişkin olumlu görüşlere sahiptir.</u> <u>Kazanım 5: Öğretmen adayı ispat yapmaya ilişkin kavramsal yeterliliğe yönelik olumlu görüşlere sahiptir.</u>
<b>İspatla İlgili Alan Bilgisine Ait Kazanımlara İlişkin Bulgular</b>	<u>Kazanım 1: Öğretmen adayı farklı ispat yöntemlerini bilir ve uygular.</u> <u>Kazanım 2: Öğretmen adayı ispat yaparken analitik ispat şemasını (Sowder ve Harel, 1998) kullanır.</u>
<b>İspatla İlgili Pedagojik Alan Bilgisine Ait Kazanımlara İlişkin Bulgular</b>	<u>Kazanım 1: Öğretmen adayı ispata yönelik öğrenci güçlüklerini bilir ve tespit eder.</u> <u>Kazanım 2: Öğretmen adayı ispata yönelik öğrenci güçlüklerinin nedenlerini (Cornu, 1991) açıklar.</u> <u>Kazanım 3: Öğretmen adayı ispata yönelik öğrenci güçlüklerinin üstesinden gelecek öğretim stratejilerini belirler.</u> <u>Kazanım 4: Öğretmen adayı öğrencilerin sahip oldukları ispat şemalarını (Sowder ve Harel, 1998) bilir ve tespit eder.</u>

### Dersin kuramsal altyapısına ait bulgular.

Analiz aşamasında son olarak dersin kuramsal altyapısına ait bulgulara ulaşılmıştır. Dersin kuramsal altyapısı hedef davranışlar, kazanımlar, dersin uygulama aşaması için belirlenen zaman dilimi (15 hafta) ve öğretmen adaylarının duyuşsal ve bilişsel özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kısaca dersin kuramsal alt yapısı:

- Öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşlerini geliştirecek bilgileri içermelidir.
- Öğretmen adaylarının ispatla ilgili alan bilgilerini geliştirecek bilgileri içermelidir.
- Öğretmen adaylarının ispatla ilgili pedagojik alan bilgilerini geliştirecek bilgileri içermelidir.

#### Tasarım Aşamasına Ait Bulgular

Bir önceki aşamadaki çıktılar tasarım aşamasına ait girdileri oluşturmuştur. Yani bir önceki aşamada belirlenen dersin hedefleri, kazanımları ve kuramsal altyapısına dayalı olarak dersin içeriği ve dersin akışına ait bulgular, dersin öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin bulgular ve dersin değerlendirme sistemi ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

#### Dersin içeriği ve dersin akışına ait bulgular.

Analiz aşamasının çıktıları doğrultusunda dersin içeriği ve ders akışı Tablo 2'deki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 2. Tasarım aşamasındaki ders içeriği ve ders akışı

Hafta	Ders Akışı
1	Dersin tanıtımı ve öğretmen adaylarının ön bilgileri için veri toplama
2	İspatın modern bileşenleri
3	İspat ve ispatlama
4	İspat yöntemleri
5	İspat türleri
6	İspatlama seviyeleri ve ispat şemaları
7	İspatlamaya yönelik görüşler ile ispatla ilgili alan bilgisine yönelik makalelerin incelenmesi
8	Vize Sınavı
9	İspata yönelik öğrenci güçlükleri ve nedenleri
10	İspata yönelik öğrenci güçlükleri ve nedenleri üzerine etkinlik
11	İspata yönelik öğretim yöntem ve stratejileri
12	İspata yönelik öğretim yöntem ve stratejileri üzerine etkinlik
13	Teknoloji destekli ispat öğretimi ve dinamik geometri yazılımları ile ispatlama
14	Ulusal ve uluslararası öğretim programlarında ispatın yeri, ispata yönelik öğrenci standartları ve ispata yönelik öğretmen yeterlikleri
15	Ders değerlendirme ve veri toplama

#### Dersin işlenişine dair öğrenme-öğretme durumlarına ait bulgular.

Dersin işlenişine ait öğrenme-öğretme durumları öğretmen adaylarının dersin hedeflerine ve kazanımlarına ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde olmalıdır. İspat öğretiminde ürün odaklı görüş, öğretmen adaylarının ispatları ezberlemesine sebebiyet vermekte ve bu yüzden etkili ispat öğretimi gerçekleştirilememektedir (Yoo, 2008). Bu yüzden tasarlanan ders işlenirken süreç odaklı görüş hâkim tutulmalıdır. Tasarım tabanlı araştırmalarda öğretim tasarımları öğrenci merkezlidir ve öğrenciler aktif öğrenen rolündedir (Gustafson ve Branch, 2002). Öğrenci merkezli eğitiminde gereği olarak öğrenci ispatlama sürecinin içine dâhil edilmelidir. Dersin işlenişinde yapılandırıcı yaklaşım benimsenerek uygulamacı ve katılımcılar takım çalışması içerisinde bilgiye ulaşmalıdır.

Dersin değerlendirme sistemi ve değerlendirme araçlarına ait bulgular.

Dersin değerlendirme sistemi vize sınavı, final sınavı ve ödevlerin puanlanmasından oluşmaktadır. Vize sınavı dönemin sekizinci haftasında bir kez, final sınavı dönemin sonunda bir kez uygulanacaktır. Vize ve final sınavları öğretmen adaylarının derste işlenen konuları öğrenip öğrenemediğini ölçecek düzeyde ve ayırt ediciliği olan sorulardan oluşmalıdır. Öğretmen adaylarına dersin her haftasında ödev kağıtları verilecek olup öğretmen adayları yaptıkları ödevleri düzenli olarak ders için açılan "google classroom" çevrim-içi sınıfa yükleyeceklerdir. Yüz üzerinden değerlendirilen vize sınavının %30'u, yüz üzerinden değerlendirilen ödevlerin %20'si ve yine yüz üzerinden değerlendirilen final sınavının %50'si öğretmen adaylarının yarı yıl sonu notunu oluşturacaktır.

Geliştirme Aşamasına Ait Bulgular

Bir önceki aşamada oluşturulan prototip ders tasarımı geliştirme aşamasında matematik eğitimi alanında uzman biri Prof. Dr., ikisi Doç. Dr., ikisi Dr. Öğr. Üyesi unvanlı beş akademisyenin görüşleri alınarak uygulama aşaması öncesindeki son haline getirilmiştir. Ders tasarımının son hali Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Geliştirme aşamasındaki ders içeriği ve ders akışı

Hafta	Ders Akışı
1	Dersin tanıtımı
2	Öğretmen adaylarının ön bilgileri için veri toplama
3	Aksiyomatik yapı içerisinde ispatın modern bileşenleri
4	İspat ve ispatlama İspatla ilgili öğretmen yeterlikleri ve ispatlamaya yönelik görüşler
5	İspat şemaları ve ispat şemaları üzerine etkinlik
6	İspata yönelik öğrenci güçlükleri ve bu güçlüklerin nedenleri İspata yönelik öğretim yöntem ve stratejileri
7	Tümevarım yoluyla ispat yöntemi Tümevarım yoluyla ispat yöntemi ile ilgili örnekler Tümevarım yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri Tümevarım yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Tümevarım yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
8	Vize Sınavı
9	Doğrudan ispat yöntemi Doğrudan ispat yöntemi ile ilgili örnekler Doğrudan ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri Doğrudan ispat yöntemi ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Doğrudan ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
10	Olmaya ergi yöntemiyle ispat Olmaya ergi yöntemiyle ispat ile ilgili örnekler Olmaya ergi yöntemiyle ispat ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri

	Olmaya ergi yöntemiyle ispat ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Olmaya ergi yöntemiyle ispat ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
11	Çelişki yoluyla ispat yöntemi Çelişki yoluyla ispat yöntemi ile ilgili örnekler Çelişki yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri Çelişki yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Çelişki yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
12	Durum yoluyla ispat yöntemi Durum yoluyla ispat yöntemi ile ilgili örnekler Durum yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri Durum yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Durum yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
13	Tüketerek ispat yöntemi Tüketerek ispat yöntemi ile ilgili örnekler Tüketerek ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri Tüketerek ispat yöntemi ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Tüketerek ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
14	Aksine örnek verme yoluyla ispat yöntemi Aksine örnek verme yoluyla ispat yöntemi ile ilgili örnekler Aksine örnek verme yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının yaşadığı güçlükler ve nedenleri Aksine örnek verme yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği güçlükler ve nedenleri Aksine örnek verme yoluyla ispat yöntemi ile ilgili öğretmen adaylarının/öğrencilerin yaşadığı/yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelebilecek öğretim stratejileri
15	Ders Değerlendirme ve veri toplama

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Matematik dersleri aksiyomatik bir yapı içerisinde ilerler. Üniversitedeki matematik dersleri önemli teoremler ve onların ispatlarını içermektedir (Concradie ve Frith, 2000). Geleneksel sınıflarda ispat yapılırken öğretmen, ispatı öğrencilerin düşünmesine ve yapmasına olanak tanımaksızın teoremden sonra hemen tahtaya yazmaktadır (Aydoğdu-İskenderoğlu, Baki ve Palancı, 2011). Öğretimden kaynaklanan bu sorun öğrencilerin dersleri geçmek için teoremlerin ispatlarını öğrenmeden ezberlemelerine sebep olmaktadır (Doruk ve Kaplan, 2013; Yoo, 2008). Pedagojik kaynaklı bu sorunlar analiz aşamasına ait bulgularda değinilen ihtiyaçlara sebebiyet vermektedir. Bu ihtiyaçlar öğretmen adaylarının ispatlamayla ilgili görüşlerinin, ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi gerekliliğidir. Literatürde de öğretmen adaylarının ispatlamayla ilgili olumlu olmayan görüşlerine (Moralı, Uğurel, Türnüklü ve Yeşildere, 2006; Gökkurt ve Soylu, 2012), ispatla ilgili alan bilgilerindeki eksikliklerine (İmamoğlu ve Yontar-Toğrol, 2015; Stylianou, Chae ve Blanton, 2006) ve ispatla ilgili pedagojik alan bilgilerindeki eksikliklerine (Knipping ve Reid, 2015; Heinze ve Reiss, 2004) vurgu yapan çalışmaların bulguları da bu ihtiyaçları desteklemektedir. İspat konusu her ne kadar zor bir konu olsa da matematik derslerinde ispat konusuna yapılacak müdahalelerle güçlüklerin üstesinden gelinbilir (Stylianides ve Stylianides, 2017). Bu müdahaleler amacına yönelik iyi tasarlanmış öğretim süreçleri, öğrenme ortamları, materyaller, öğretim uygulamaları, öğretme

deneyleri veya ders tasarımları olabilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının tüm bu eksikliklerini gidermeye yönelik kapsamlı bir öğretim tasarımı yapılmıştır. Analiz aşamasında ihtiyaçlar doğrultusunda dersin hedeflerine, kazanımlarına ve kuramsal altyapısına ulaşılmıştır. Analiz aşamasından elde edilen bulgular doğrultusunda tasarım aşamasında ders içeriği ve ders akışı, dersin işlenişine dair öğrenme-öğretme durumları, dersin değerlendirme sistemi ve değerlendirme araçları oluşturulmuştur. Geliştirme aşamasında ise ders tasarımının son haline ulaşılmıştır. Amacına uygun ve içerik olarak kapsamlı hazırlanmış olan bu ders tasarımının öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirecek nitelikte olduğu söylenebilir. Çünkü ispatla ilgili müdahale araştırmalarının bulguları incelendiğinde amaçları doğrultusunda kasıtlı ve tutarlı tasarlanmış alternatif öğretim tasarımlarının ispat öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin pedagojik bir araç olarak dinamik geometri yazılımları öğrenmeyi güçlendirmektedir (Leung, 2011). Marrades ve Gutiérrez (2000) çalışmalarında dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin ispatlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Fiallo ve Gutiérrez ise (2017) çalışmalarında DGS ortamında tartışmanın teşvik edildiği öğretim metodolojisinin benimsendiği sınıf tabanlı bir müdahalenin öğrencilerin varsayımları keşfetmesine ve doğrulamasına yardımcı olduğunu aynı zamanda öğrencilere ispat yapma konusunda deneyim kazandırdığını belirtmişlerdir. Mata-Pereira ve da Ponte (2017) çalışmalarında bir dizi öğrenci görevleri ve öğretmen eylemlerinden oluşan öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerini geliştirdiğini dolayısıyla da öğretim tasarımı sonunda öğrencilerin ispatlamada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Samkoff ve Weber (2015) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin okudukları ispatı anlamalarını geliştirecek stratejileri tanımlayarak bu stratejileri uygulayacakları bir öğretim müdahalesi tasarlamışlardır. Bu stratejileri öğrencilerin uygulamaları bazen problemlili olsa da öğrencilerin ispatı anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır. Öztürk (2016) doktora tezinde grup çalışması yapma, sınıf tartışmaları yapma ve dinamik geometri yazılımlarını kullanma gibi bazı temellere dayalı olup ispatın işlevlerini içeren ve yedi aşamadan oluşan Matematiksel İspat (İSMAT) adında bir öğretim modelinin öğretmen adaylarının ispatlama sürecinde muhakemede bulunmalarında ve matematiksel dil kullanmalarında olumlu bir etki oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ispatı daha geniş açıdan değerlendirdikleri ve ispatın rollerine daha çeşitli bakış açıları geliştirdikleri sonucuna da varmıştır. Yılmaz (2015) ise matematiksel modellerle teorem ispatlarının öğretmen adaylarının ispat yapma becerilerini, ispata yönelik görüşlerini ve akademik başarılarını pozitif yönde etkilediğini saptamıştır. Bu araştırmaların bulguları ispat konusuna yönelik amacına uygun ve iyi tasarlanmış alternatif müdahale araştırmalarının her seviyede ispat öğretimine olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

### Sonuç

Bu araştırmada da nihai ve sürdürülebilir bir ürün olarak öğretmen adaylarının ispatlamaya yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmesi umulan uygulamaya hazır kapsamlı bir ders tasarımına ulaşılmıştır.

### Öneriler

İspatla ilgili etkili öğretim tasarımlarına dayalı müdahale çalışmalarının yapılması ispat öğretimi açısından son derece gereklidir. Tasarım tabanlı araştırmaların çıktıları ders tasarımları, programlar, sistemler gibi ürünler ve de katılımcılardaki gelişimler olabilir (Plomp, 2010). Bu çıktılardan önemli özelliği sürdürülebilir olmalarıdır. Bu araştırmanın çıktısı olan ders tasarımının farklı üniversitelerde uygulanması ve katılımcıların ispatlamaya yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerinin araştırılması tavsiye edilebilir. Ayrıca bu araştırmanın her bilim alanından benzer müdahale araştırması yapmak isteyen araştırmacı ve akademisyenlere yol gösterici nitelikte bir araştırma olduğu söylenebilir.

### **Kaynaklar**

- Almeida, D. (2003). Engendering proof attitudes: Can the genesis of mathematical knowledge teach us anything? *International Journal of Mathematical Education in Science and Education*, 34(4), 479-488.
- Aydoğdu-İskenderoğlu, T., Baki, A., & Palancı, M. (2011). Matematiksel kanıt yapmaya yönelik görüş ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 181-203.
- Bell, A. W. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. *Educational Studies in Mathematics*, 7(1), 23-40.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer International Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21.baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Christensen, T. M., & Brumfield, K. A. (2010). Phenomenological designs: The philosophy of phenomenological research. In C. J. Sheperis, J. S. Young & M. H. Daniels (Eds.), *Counseling research: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. (Chapter 10). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Eds.), *Issues in education research: Problems and possibilities* (pp. 289-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Conradie, J., & Frith, J. (2000). Comprehension tests in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 42(3), 225-235.
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking*. Boston: Kluwer.

- Design-Based Research Collective. (2003). Design based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizilerin yakınsaklığı kavramı üzerine ispat değerlendirme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 231-240.
- Fiallo, J., & Gutiérrez, A. (2017). Analysis of the cognitive unity or rupture between conjecture and proof when learning to prove on a grade 10 trigonometry course. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 145-167.
- Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin matematiksel ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 56-64.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design? In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 16-25). New York: Merrill.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange*, 21(1), 6-13.
- Heinze, A., & Reiss, K. (2004). The teaching of proof at lower secondary level—a video study. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, 36(3), 98–104.
- İmamoğlu, Y., & Yontar-Toğrol, A. (2015). Proof construction and evaluation practices of prospective mathematics educators. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 130–144.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ilkel teknikler" (27. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knipping, C., & Reid, D. (2015). Reconstructing argumentation structures: A perspective on proving processes in secondary mathematics classroom interactions. In A. Bikner-Ahsbabs, Ch. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative methods in mathematics education – Examples of methodology and methods* (pp. 75-101). Advances in Mathematics Education. New York: Springer.
- Knuth, E. J. (2002). Proof as a tool for learning mathematics. *Mathematics Teacher*, 95(7), 486-490.
- Ko, Y. Y. (2010). Mathematics teachers' conceptions of proof: Implications for educational research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 1109-1129.
- Komatsu, K., Tsujiyama, Y., & Sakamaki, A. (2014). Rethinking the discovery function of proof within the context of proofs and refutations. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(7), 1053-1067.
- Kuzu, A., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Leung, A. (2011). An epistemic model of task design in dynamic geometry environment. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, 43(3), 325–336.
- Marrades, R., & Gutiérrez, A. (2000). Proofs produced by secondary school students learning geometry in a dynamic computer environment. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1/2), 87-125.
- Mata-Pereira, J., & da Ponte, J. P. (2017). Enhancing students' mathematical reasoning in the classroom: Teacher actions facilitating generalization and justification. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 169-186.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri (Ortaöğretim)*. 19 Ocak 2017 tarihinde [http://otmg.meb.gov.tr/alan\\_matematik\\_ortaogretim.html](http://otmg.meb.gov.tr/alan_matematik_ortaogretim.html) adresinden erişildi.
- Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.
- National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. (2010). *Mathematics standards for teachers of students ages 11-18+* (Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards, c2010). (2017, January 23). Retrieved from <http://boardcertifiedteachers.org/certificate-areas>.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers [NGA Center & CCSSO]. (2010). *Common core state standards for mathematics*. Washington, DC: Authors. (2017, January 20). Retrieved from <http://www.corestandards.org/Math/>.
- Öztürk, T. (2016). *Matematik Öğretmeni Adaylarının İspatlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tasarlanan Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Plomp, T. (2010). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen, (Eds.), *An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China)*, November 23-26, 2007. (3rd print, pp. 9-35). Netherland: Netherland Institute for Curriculum Development.
- Samkoff, A., & Weber, K. (2015). Lessons learned from an instructional intervention on proof comprehension. *Journal of Mathematical Behavior*, 39, 28-50.
- Selden A., & Selden, J. (1987). Errors and misconceptions in college level theorem proving. In J. D. Novak (Ed.), *Proceedings of the second international seminar on misconceptions and educational strategies in science and mathematics* Vol. III (pp. 457-470). Ithaca, NY: Cornell University.
- Siemens, G. (2002). *Instructional design in elearning*. (2017, November 28). Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/InstructionalDesign.htm>.
- Sowder, L., & Harel, G. (1998). Types of students' justifications. *The Mathematics Teacher*, 91(8), 670-675.
- Stylianides, G. J., & Stylianides, A. J. (2017). Research-based interventions in the area of proof: The past, the present, and the future. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 119-127.
- Stylianou, D., Chae, N., & Blanton, M. (2006). Students' proof schemes: A closer look at what characterizes students' proof conceptions. In S. Alatorre, J. L. Cortina, M. Sáiz, & A. Méndez, (Eds.), *Proceedings of the 28th annual meeting of the North American Chapter of the PME* (Vol.2, pp.54-60). Mérida, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Yılmaz, K. (2015). *Matematiksel modellerle teorem ispatlarının ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin ispat yapabilme becerilerine, ispatla ilgili görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yoo, S. (2008). *Effects of traditional and problem-based instruction on perceptions of proof and pedagogy in undergraduates and prospective mathematics teachers* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, Austin, TX. (2016, January 23). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/17834>.



## KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ

FIRAT KIYAS BİREL

MUSTAFA KAHYAOĞLU

FATMA DİDEM BİREL

DICLE ÜNİVERSİTESİ

SIIRT ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BAKANLIĞI

MEHMET İHSAN KANDEMİR

EKREM DEMİRTAŞ

MEB

MEB

## ÖZET

**Problem Durumu:** Eğitim tüm bireylerin doğuştan sahip olduğu bir hak olarak kabul edilmektedir. Yasal ve yönetsel belgelerle güvence altına alınan bu hakkın bütün bireyleri kapsamı temel bir koşuldur. Bununla birlikte geçmiş dönemlerden bu yana engellilere yönelik olarak değişik eğitim uygulamaları olmakla birlikte günümüzde kaynaştırma eğitimi verilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin farkındalıkları, aldıkları eğitim ile birlikte rol ve görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin engelli öğrencilerin eğitimi ve gelişimine olan etkisi sürekli tartışma konusu olduğu gözlenmektedir.

**Araştırmanın Amacı:** Ülkemizde son yıllarda engellilere yönelik olarak uygulanmaya başlanan kaynaştırma eğitiminin tasarlanan ve hazırlanan programlara ne ölçüde uygun geliştiği ve amaçları hangi düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemeye yöneliktir.

**Araştırmanın Yöntemi:** Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ve Diyarbakır il merkez ilçelerinde kaynaştırma eğitimi yapan veren 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi yapılmıştır. Veriler frekans ve yüzdelerle değerlendirilmeye alınmıştır.

**Araştırmanın Bulguları:** araştırmaya katılan katılımcıların Ankara'da otistik ve öğrenme güçlüğü, Diyarbakır'da ise hafif düzeyde zekâ geriliği, öğrenme güçlüğü ve işitme engeli ağırlıklı öğrencilere eğitim verdiği saptanmıştır. Ankara' da araştırmaya katılanların %40 kaynaştırma eğitimi eğitim alırken %60'ı eğitim almadıklarını Diyarbakır'da ise araştırmaya katılanların %60 eğitim alırken %40 ise eğitim almadığı görülmüştür.

**Araştırmanın Sonuç ve Önerileri:** Genel anlamda iki ilde de kaynaştırma eğitiminin sorunlarının öğretmenlerde de velilerde de eğitim ve bilgi yetersizliğinden kaynaklandığını genel bir sonuç olarak belirginleşmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, engelli öğrenciler, özel eğitim, okullar, veliler

## Levels of Performing the Tasks of Inclusive Education Teachers

## Abstract

**Purpose:** Education is accepted as one of the fundamental rights that all individuals have from birth. This is an essential condition for all individuals to be covered by legal and administrative documentation. However, since the past periods, there have been various training programs for the disabled and inclusive education is being given nowadays. It is a constant debate about the teachers of inclusive education, the awareness of the inclusive education, the level of education they perform, the level of their role and fulfillment, and the impact on the education and development of students with disabilities. The aim of this research is to demonstrate at what level the goals of integration education programs implemented for the disabled have been achieved in recent years

**Method:** In this research, qualitative research method was used. The sample of the research consists of 20 teachers who are engaged in the integration education in the provincial centers of Ankara and Diyarbakir provinces. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the research. Descriptive content analysis was performed in the analysis of the data. The data were evaluated as frequency and percentage.

**Findings:** It was determined that participants participating in the research gave autism and learning difficulties in Ankara and mild strain of intelligence in Diyarbakir, learning difficulty and integration training for heavily weighted students with hearing disabilities. In the research, it was determined that 40% of the teachers in Ankara did not receive education while 60% of them did not receive education. In Diyarbakir, 60% of the teachers received education while 40% did not.

**Implications for Research and Practice:** In general, it has been determined that the problems of cohesion training on both sides are due to lack of education and information in both teachers and parents

**Keywords:** Inclusive education, disabled students, special education, schools, parents

## Giriş

Eğitim toplumdaki tüm bireylerin doğuştan sahip olduğu bir hak olarak kabul edilmektedir. Tarihsel süreçte insan hakları evrensel Beyannameyle birlikte tüm kurumlar, toplumlar ve devletler tarafından güvence altına alınan bu hakkın bütün bireyleri kapsamı temel bir koşuldur. Özellikle günümüzde ortaya çıkan son teknolojik ve iletişimsel değişimler ve yenilikler büyük ölçüde eğitim sisteminin yöntem ve teknikleri ile birlikte teori ve uygulamalarına da büyük ölçüde etkiler oluşturmuştur. Bu etkilerin hızının ve düzeyinin de gittikçe arttığı gözlenmektedir. Geçmişteki eğitim örgütlerinin geliştirdikleri anlayış ve uygulamaların günümüzdeki yeni gelişmelerle birlikte yetersiz kalarak değişime zorlandığını söylemek olanaklıdır. Uzun süre geleneksel bir bakış açısının etkisi ile devam eden belirli eğitim etkinliklerinin ortaya çıkan verilerin, araştırmaların ve deneysel çalışmalarında etkisi ile yeni bir uygulama ve düzenleme alanına dönüştüğü görülmektedir. Bu alanlardan en belirgin olanı özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak verilen özel eğitimidir. Eğitimin tüm bireyler açısından kapsayıcı olması zorunluluğu özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler açısından da geçerli ve hayati bir durumu ifade etmektedir. Özellikle her toplumda belirli bir orana sahip hatta kimi zaman oldukça yüksek oranlara ve sayılara ulaşan engelli öğrencilerin eğitim etkinliklerinin ve örgütlerinin içinde yer almasını sağlamaya yönelik çabaların son dönemde yasal ve yönetsel metinlerle de zorunlu hale getirildiği gözlenmektedir. Bu durum bir ölçüde Türkiye'deki engelli sayısının son yıllarda güncellenmesine rağmen TÜİK'in 2011 verilerine göre nüfusun %6,6 'sına (4 Milyon 822 bin 841 kişi) ulaşmasından da kaynaklanmaktadır. Bu yüksek orana rağmen eğitim sistemi içersin de ise toplamda bütün okul kademelerinde engelli öğrenci sayısının 2017 yılı verilerine göre 306.205 kişi olduğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmıştır. Bu tablonun eğitim sistemi ve engelli bireyler açısından nedenli devasa ve öncelikli bir problem durumu olduğu açıktır. Bu duruma koşut olarak eğitim sisteminde engelli bireylere yönelik bu düzenlemelerin çok eski olmadığı hatta bu gelişmelerin yakın bir zaman dilimini kapsadığı söylenebilir. Ayrıca özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin çok farklı olduğu ve her engelin kendi içerisinde bile değişik düzeylerde farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Özel gereksinime sahip öğrencilerin sağlık açısından da çeşitli sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Özellikle bazı engel gruplarında süregelen rahatsızlıklarla (Kronik solunum yetmezliği, Astım, Bronşektazi, Kronik kalp yetmezliği, Epilepsi v.b.) birlikte dönemsel sağlık sorunlarının da ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı herhangi bir eğitim etkinliğine katılan engelli öğrencilerin doktor izni veya kontrolünde olması gerekli bir durum olabilir. Bu durumda eğitim etkinlikleri açısından önemli sorumluluklar ve farklı programlarla birlikte değişik uygulamalar gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Buna rağmen eğitim sistemleri ve örgütleri açısından engelli öğrenciler uzun süreçler boyunca hedef kitlenin içerisinde yer almamıştır. Bu da engelli öğrencilerin çok uzun dönemler eğitim etkinlikleri dışında kalmalarına neden olmuştur. Eğitimin doğuştan bir insan hakkı olarak kabul görmesi ve eğitimde öğrenemeyen birey yoktur ilkesi özel eğitime gereksinim olan öğrencileri de göz ardı etmeyen bir yeni bir bakış açısı ve felsefesi oluşturulmasına yol açmıştır. İlk dönemlerde aile ve ailenin verdiği eğitim etkinlikleri ile yetinen engelli bireylerin daha sonraki süreçlerde engellerine uygun tasarlanmış özel eğitim kurumlarında toplumdan ve akranlarından yalıtılmış olarak eğitim görmeleri son süreçte ise normal okullarda akranları ile birlikte aynı ortamda kaynaştırma yoluyla eğitim etkinlikleri içerisinde yer almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Tüm bu son gelişmelerle birlikte özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin normal okullara yönlendirilmeleri ile birlikte bütün paydaşlar (yönetici, müfettiş, öğretmen, veli) açısından yeni sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunların giderilmesinde bütün paydaşların işbirliği içinde olması zorunlu bir durumdur. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sadece eğitimi veren öğretmenin değil aynı zamanda okulda görev yapan rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanlarının da öğretmen ve öğrencilere destek sunması gerekmektedir. Yöneticilerin ve maarif müfettişlerinin ise eğitim uygulamalarının programları ve amaçları doğrultusunda ne derece gerçekleştiğini denetlemekle birlikte asıl rehberlik rollerini oynamaları beklenen bir durumdur. Oluşan bu komplike durumun temel öznesi olan öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin farkındalığı, eğitimi ve rol ve görevlerini gerçekleştirme düzeyi sürekli bir belirsizlik oluşturmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısı engelli bireyin toplumsal ve bireysel başarısına doğrudan bir etki oluşturduğu için hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle engelli bireylerin günümüzde toplumsal yaşantı içerisinde yer almamaları büyük problemler oluşturmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin farkındalıkları, aldıkları eğitim ile birlikte rol ve görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin engelli öğrencilerin eğitimine ve gelişimine etki düzeyi ilgili çevrelerce sürekli olarak merak konusu olmakta ve izlenerek saptanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilere hangi türde, düzeyde ve nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği hala bir problem durumu olarak güncelliğini korumaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Araştırma ülkemizde son yıllarda engellilere yönelik olarak uygulanmaya başlayan kaynaştırma eğitiminin tasarlanan ve hazırlanan programlara ne ölçüde uygun geliştiği ve ayrıca engelli bireylere, ailelerine ve topluma ne ölçüde katkı oluşturduğunu saptamak amacı taşımaktadır. Kaynaştırma eğitiminde farkındalığın ne ölçüde olduğu belirlemek bir başka amaç olarak ifade edilebilir. Kaynaştırma eğitiminde belirleyici ve temel uygulayıcı olan öğretmenlerin yasal ve yönetsel belgelere ve düzenlemelerde verilen rol ve görevlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarma amacı taşımaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi ile birlikte engelli öğrencilere yönelik okullarda ve çevrede ne düzeyde bir farkındalık oluşturduğunu belirleme amacı taşımaktadır. Yine öğretmenlerin velilerle kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesine ve süreklilik kazanmasına yönelik olarak oluşturdukları işbirliği düzeyini saptamaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri nedir? Bu düzey Ankara ve Diyarbakır illerinde farklılıklar göstermekte midir? sorularına cevap aranmıştır.

## Yöntem

Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki görevlerini gerçekleştirme düzeylerini ayrıntılı bir şekilde belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada betimsel içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmada görüşme, gözlem yapma ve kaynak, doküman analizleri gibi yöntemlerle birlikte olguların objektif ve yansız bir şekilde değerlendirilmesine dayanan bir süreci içerir. Araştırmanın örneklemini Ankara ve Diyarbakır merkez ilçelerinde kaynaştırma eğitimi yapan okullarda çalışan Toplam 20

öğretmen (10 Ankara, 10 Diyarbakır) oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma örnekleminin Ankara ve Diyarbakır olarak iki ayrı ilde gerçekleştirilmesi farklı yerlerde görev yapan öğretmenlerin görevlerinin gerçekleştirilmesi düzeyi açısından bir karşılaştırma sağlamış ve bunun nedenleri de saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerini saptamak amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında Öncelikle kaynaştırma eğitiminde yasal ve yönetsel metinlerde yer alan öğretmenin görevleri belirlenerek tanımlanmış ve bu görevlerini kaynaştırma eğitimi olan okullarda hangi düzeyde gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış bu form aracılığıyla saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin görevlerini yasal ve yönetsel metinler içerisinde tanımlanan ve ayrıca okul yöneticilerinin ve velilerin beklentilerini de içeren görevlerini hangi düzeyde yerine getirdikleri konusunda veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler alt amaçlara uygun olarak sınıflandırılarak veri analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Belirlenen temalar alt temalara ayrılmıştır. Veriler frekans ve yüzdelerle değerlendirilmeye alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmada veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi ve frekans ve yüzdelerle değerlendirilmeye alınması sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo-1. Kaynaştırma eğitimi verilen öğrencilerin Engel durumu**

	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Otistik	-	3	3
Özgül öğrenme güçlüğü (Disleksi)	2	3	5
Down sendromu	-	1	1
Yaygın gelişimsel bozukluk	1	2	2
Hafif düzeyde zihinsel Yetersizlik	4	1	5
Bedensel Yetersizlik	1	-	1
İşitme engelli	2	-	2
Dikkat eksikliği	1	-	1

Kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerin gerek Ankara'da gerekse Diyarbakır'da çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ankara'da otistik ve öğrenme güçlüğü sayı olarak fazla iken Diyarbakır'da ise Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü ve işitme engeli ağırlıktadır.

**Tablo-2. Kaynaştırma eğitimi alma durumu**

Kaynaştırma eğitimi alma durumu	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Evet	6	4	10
Hayır	4	6	10

Ankara' da araştırmaya katılanların %40 eğitim alırken %60 eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Diyarbakır'da ise araştırmaya katılanların %60 eğitim alırken %40 ise eğitim almadığını belirtmiştir. Genel anlamda ise araştırmaya katılanlardan kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin yaklaşık %50' sinin herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

**Tablo-3. Kaynaştırma eğitiminin verme nedeni**

Kaynaştırma eğitiminin verme nedeni	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Öğrenci ile olumlu ilişkisi	1	4	5
Okulda kaynaştırma öğrencilerinin olması	3	4	7
Ücret	-	1	1

Deneyimim	1	1	2
Sabırlı olmam	3	-	3
Eğitim almam	1	-	1

Kaynaştırma eğitiminin verilmesinin nedenleri arasında bu konuda eğitim alma çok düşük düzeyde görülmektedir. Diyarbakır'da araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece bir tanesinin eğitim aldığı görülmektedir. Diğerlerin daha çok zorunluluk olarak ifade edilebilecek nedenlerden dolayı kaynaştırma öğrencisi aldığı görülmektedir. Aynı durumun Ankara'da araştırmaya katılan öğretmenler içinde geçerli olduğu söylenebilir. Ağırlıklı olarak olumlu yaklaşım biçimlerinin kaynaştırma eğitimi vermelerinin temel nedenleri olarak ifade edilmektedir.

**Tablo-4. Kaynaştırma eğitiminin amacı**

Kaynaştırma eğitiminin amacı	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Bireyin eğitim ve öğretim sürecine katkıda bulunma	2	3	5
Sosyal bir kimlik kazandırmak	2	4	6
Okul kültürüne veya sınıf ortamına adapte etme	5	1	6
Kendine yeterli olabilmek becerileri kazandırma	1	2	3
Derse karşı ilgisini artırma	-	1	1

Kaynaştırma eğitimin amacını Diyarbakır'da araştırmaya katılan öğretmenler genel anlamda ağırlıklı olarak eğitim sürecine ve okula adapte etme ayrıca sosyal bir kimlik kazandırma olarak ifade etmişlerdir. Ankara'da ise katılımcıların eğitim süreci ve adaptasyon ile birlikte kendi kendine yeterli olma becerileri ile birlikte derse karşı ilgisini artırmada amaçlar arasında yer almaktadır.

**Tablo-5 Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama durumu**

Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama durumu	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Evet	10	8	18
Hayır	-	2	2

Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama oranını Diyarbakır'da araştırmaya katılanlar arasında %100 olduğu Ankara'da ise bunun %80 olduğu görülmektedir.

**Tablo-6. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulama şekilleri**

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulama şekilleri	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Genel duruma ve seviyeye uygun çalışmalar	5	5	10
İdare tarafından hazırlanan uygulamalar	1	1	2
Gösterime dayalı uygulamalar	1	1	2
Sosyal ve matematiksel becerilere uygun uygulamalar	-	1	1
Öğrenci odaklı bireyselleştirilmiş uygulamalar	2	-	1

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulama şekilleri arasında gerek Diyarbakır gerekse Ankara'da ağırlıklı olarak genel duruma ve seviyeye uygun çalışmaların ağırlıkta olduğu gözlenmektedir. Öğrenci odaklı bireyselleştirilmiş uygulamalar Diyarbakır'daki katılımcılar arasında sadece iki öğretmen tarafından gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Program uygulamalarının öğrenci odaklı bireyselleştirilmiş uygulamalar olması yönündeki beklentilerinin okullarda çok karşılık bulmadığını söylemek olanaklıdır. Ayrıca kısmen de olsa idare tarafından hazırlanan uygulamalarında olduğu görülmektedir.

**Tablo-7. Veli ile görüşme durumu**

Veli ile görüşme durumu	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Velileri yönlendirmek için	1	3	4
Veli ile görüşmek zorunda	-	2	2
Öğrenci ile ilgili bilgi alışverişi	2	2	4
Veli isteğine bağlı olarak	-	1	1
Çocukların gelişimi ile ilgili	1	-	1
Öğrenci odaklı planlamaların ev ortamına taşınması için	4	-	4

Kaynaştırma eğitiminde Veli ile görüşmelerde gerekçelerin çeşitli olduğu görülmektedir. Özellikle Diyarbakır'da ki katılımcıların daha çok planlamaların ev ortamında devam ettirilmesine ve bilgi alışverişine ilişkin bir amaç taşıdığı gözlenirken Ankara'da ise bu daha çok velileri yönlendirme ve zorunluluk olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bilgi alışverişi de belirli düzeyde ifade edilmiştir.

**Tablo-8. Öğrenci gelişimlerini kaydetme durumu**

Öğrenci gelişimlerini kaydetme durumu	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Evet gözlem yapıyorum	4	2	6
Evet not alıyorum	3	2	5
Hayır	2	4	6
Cevap yok	1	2	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci gelişimlerini kaydetme durumuna ilişkin olarak Diyarbakır'da %30 Ankara'da ise bu oran %20 oranında sonuç gözlenmektedir. Gözleme dayalı olarak öğrenci gelişiminin izlenmesi ise iki ilde de belirli düzeyde bir durum söz konusu olmakla birlikte Hiçbir kaydın tutulmaması oranı ise Diyarbakır'da %20 Ankara'da ise %40 oranında bir durum görülmektedir.

**Tablo-9. Kaynaştırma eğitimin sorunları**

Kaynaştırma eğitimin sorunları	Diyarbakır	Ankara	Toplam
Pedagojik bilgi yetersizliği	1	2	3
Zaman	1	1	2
Ailelerin çocuklarını durumunu kabul etmemesi	2	1	3
Bakım olarak algılanması	-	1	1
Öğrencilere verdiğimiz bilginin kalıcı olmaması	-	1	1
İletişim kuramama	-	1	1
Uygun koşulların olmaması	1	1	2
Kaynak yetersizliği	1	-	1
Rehabilitasyon merkezinin gerekli bilgileri verme konusunda sorumlu davranmaması.	1	-	1
Sorun yok	1	1	2

Kaynaştırma eğitiminin sorunları açısından çok farklı ve çeşitli nedenlerin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Diyarbakır'da ailelerin çocukların durumunu kabul etmemesi nedeni ilk göze çarpan nedenler arasında yer almakla birlikte zaman, pedagojik yetersizlikler, kaynak yetersizliği gibi nedenler de söz konusu olmaktadır. Ankara'da araştırmaya katılan öğretmenlerinde sorunlar konusunda pedagojik bilgi yetersizliğini ön plana aldıklarını söylemek olanaklıdır. İletişim kuramama, kaynak yetersizliği ve zaman gibi nedenler burada da görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerini saptamaya yönelik olarak Ankara ve Diyarbakır'da yapılan araştırmanın verilerinin içerik analizine göre Diyarbakır'da kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerin genel anlamda hafif düzeyde zihinsel, işleme engeli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Benzer tablonun Ankara'da olduğu görülmektedir. Otistik öğrenciler, özgül öğrenme güçlüğü ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik gibi. Bu öğrencilerin normal sınıflarda gelişimlerinin sağlanması ve uyum sorunlarının giderilmesi hazırlanacak program ve verilecek eğitimle mümkün görünmektedir. Ayrıca normal öğrencilerin farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi ve engelli öğrencinin de bu durumu kabullenerek normal yaşamda becerilerini geliştirerek kendi kendine yetkin hale gelmesi açısından önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin bu konuda özel bir eğitim almasına ilişkin ortaya çıkan veriler oldukça önemli bir duruma işaret etmektedir. Bu eğitimi veren öğretmenlerin gerek Ankara gerekse Diyarbakır'da ortalama olarak yarısının herhangi bir kaynaştırma eğitimine yönelik programdan ve uygulamadan geçmediği görülmektedir. Bu da öğretmenlerin kendi deneyim ve becerilerine bağlı olarak bu süreci yürüttüklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer kısmının yetersizde olsa belli sürelerde çeşitli seminer ve eğitimlerden geçtiği ifade edilmektedir. Bu alınan eğitimlerin içeriğinin ve etkisinin boyutlarını yönelik değerlendirmenin olanaksız olduğu ileri sürülebilir.

Kaynaştırma eğitimi verme nedenleri arasında iki ilde de liyakat veya eğitime dayalı bir durumun ağırlıklı olarak söz konusu olmadığını söylemek mümkündür. Bu durumun daha çok zorunlu nedenlerden ve olumlu bir iletişim biçiminden dolayı oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel anlamda iki ilde de kaynaştırma eğitimine yönelik olarak çok istekli bir algı içerisinde olmadıkları bununda özel bir eğitim ve çaba gerektirdiği düşüncesiyle böyle bir algı oluşturduklarını ileri sürmek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle Diyarbakır'da genel anlamda yasal ve yönetsel metinlerdeki amaçlardan genel anlamda haberdar oldukları daha çok öğrencinin sınıfa ve okula adapte olması için bu eğitimin yapıldığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ankara'da ise sosyal bir kimlik kazanma nedeniyle böyle bir sürecin oluştuğuna ilişkin bir algı gözlenmektedir. Genel anlamda iki ilde de kaynaştırma eğitiminin engelli öğrencilerin uyum ve sosyalleşmesi ile birlikte normal hayatta kendine yetecek becerileri kazanarak yaşamasını sağlamak olduğuna ilişkin amaçlar ön plana çıkmamaktadır. Kaynaştırma eğitiminde BEP Hazırlama oranının iki ilde de oldukça yüksek olduğu özellikle Diyarbakır'da araştırmaya katılan 10 öğretmenin tümünün bu planı hazırladıkları gözlenmiştir. Ankara'da da bu oranın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin farkındalık düzeyinin yüksek olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir. Özellikle kaynaştırma eğitiminde BEP hazırlamanın zorunlu ve denetime tabi olması önemli bir etken olarak gösterilebilir. Engelli öğrencilerin yalnızca BEP doğrultusunda bir akademik başarı oluşturmaları nedeniyle bu kaçınılmaz bir durum olarak ta ortaya çıkmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulama şekillerinde genel duruma ve seviyeye uygun çalışmalar ağırlıklı olarak baskın gelmektedir. Engelli öğrencilerin çeşitliliği ve düzeylerinin farklılığı bu durumu zorunlu kılan temel bir etken olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğrenci odaklı bireyselleştirilmiş uygulamalara da gidildiği görülmektedir. Öğrencilerin birebir gerçekleştirilmesi ve uygulaması gereken etkinlikler bazı süreçlerde gerekli bir durma dönüşmektedir. Bu beceriden ve deneyimden yoksun kalan öğrencilerin gelişimlerinde yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir. Velilerle görüşme durumunda özellikle Diyarbakır özelinde planlamaların ev ortamına taşınması ve orada devam etme fikri ön planda iken Ankara'da ise daha çok velileri yönlendirme fikri ön plana çıkmaktadır. Velilerle görüşme farklılık taşımakla birlikte iki ilde de oldukça yüksek oranda görülmektedir. Engelli öğrencilerin öğretmenle iletişim ve işbirliği kurmada çok istekli ve zorunlu olması bunun temel gerekçeleri olarak ileri sürülebilir. Ayrıca velilerle işbirliği içinde olmadan öğrencilerini gerek uyum gerekse akademik başarılarının geliştirilmesi ve artırılması olanaklı görülmemektedir. Öğrenci gelişimlerinin kayıt altına alınması gerek Ankara gerekse Diyarbakır'da oldukça düşük oranda olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde gelişmelerin kaydedilmesi yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu nedenle gelişim kayıtlarına yönelik ilgisiz ve dikkatsiz bir tutum olduğu söylenebilir. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarından birisi olan eğitim ve gelişim süreci içerisindeki değişikliklerin mutlak olarak kayıt altına alınması zorunlu bir durumdur. Özellikle öğretmenlerin buldukları nokta ile geldikleri nokta arasındaki farkı görmeleri açısından oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitiminin sorunlarının oldukça farklı nedenlerden kaynaklandığı ve çeşitlilik taşıdığı görülmektedir. Diyarbakır'da ailelerin çocuklarının durumunu kabul etmemesi ağırlık taşıyan Ankara'da ise pedagojik bilgi yetersizliği görülmektedir. Genel anlamda iki ilde de kaynaştırma eğitiminin sorunlarının öğretmenlerde de velilerde de eğitim ve bilgi yetersizliğinden kaynaklandığını söylemek olanaklıdır. Bu anlamda velilere ve öğretmenlere verilecek eğitimle bu sorunların büyük ölçüde azalacağı ileri sürülebilir.

### Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Engellerin çeşitliliği ve düzeyine ilişkin sınıflandırmalar açık ve net olarak yapılarak kaynaştırma eğitimi programlarının ve uygulamalarının buna göre düzenlenmesine olanak sağlanmalıdır.
2. Kaynaştırma eğitiminde görev alacak öğretmenlerin özellikle ilgili bölümlerden (Özel eğitim) mezun olmasına özen gösterilmeli diğer bölümlerden mezun öğretmenler ise mutlaka bir eğitimden geçirilmelidir.
3. Okuldaki öğretmenler kaynaştırma öğrencisi alma konusunda çeşitli biçimlerde (Ücret, Terfi, Atanma v.b.) motive edilmelidirler.

4. Kaynaştırma eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında Yöneticiler, Maarif müfettişleri, Doktorlar, öğretmenler, rehberlik servisi, Rehberlik ve Araştırma merkezleri, Özel Eğitim kurumları, veliler görev ve sorumluluk olarak sürekli bir işbirliği halinde olmalıdırlar.
5. Kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilerin gelişimlerin tüm paydaşlarca kaydedilmesi ve izlenmesine ilişkin bir sistem veya düzenleme öncelikle acil olarak oluşturulmalıdır.
6. Kaynaştırma eğitiminde diğer paydaşların (yöneticiler, maarif müfettişleri, rehber öğretmenler, veliler) görevlerini gerçekleştirme düzeyleri de araştırılmalıdır.
7. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okul ve sınıflarda diğer öğrencilere farkındalık eğitimleri verilmelidir.

#### Kaynakça

- Altıntaş, G & Baykan, Ö & Kahraman, E & Altıntaş, U.S (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:4. Sayı:1. Sayfa: 147-157.
- Anılan, H & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle Kaynaştırma eğitimi gerçeği *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV Uluslararası katılımlı sınıf öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 21-23 Mayıs USOS, 2015 Özel Sayı Sayfa: 74-90
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A yayıncılık, 5. Baskı. Ankara
- Diken, H, İ (2008). *Özel Eğitime Gerekisini olan öğrenciler*. Özel Eğitim, Pegem Akademi, Ankara.
- Engelliler. Biz, Platformu 2018, <https://www.engelliler.biz/forum/forum.php>
- Esmer, B & Yılmaz, E & Güneş, M,a & Tarım, K & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma öğrencilerinin Eğitimine ilişkin Deneyimleri. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:25. No:4. Sayfa:1601-1618.
- Gök, G & Erba, D (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, *International Journal of Early Childhood Special Education*, Cilt:3 Sayı:1. Sayfa: 66-87.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim dalı, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara
- Karasar, N (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 12. Baskı, Nobel yayıncılık, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2010). Okullarımızda 3 neden, nasıl, niçin kaynaştırma, 'Yönetici, Öğretmen, Aile Kılavuzu', Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. <https://orgm.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://orgm.meb.gov.tr/>.
- Tevhide, K. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 2 (1-13).
- Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma, Denizli Örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji anabilim dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta
- TÜİK, (2011). Nüfus ve Konut Araştırması. Ankara. <http://www.tuik.gov.tr>.

**Öğretmenler Öğretmenlik Mesleği Etik İlkelerine Uygun Davranıyor Mu?  
Öğretmen Adaylarının Bakış Açısı****MUSTAFA KILINÇ**  
MEHMET AKIF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**FİRDEVS SAVI ÇAKARMEHMET**  
AKIF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**BAYRAM BIÇAK**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği etik ilkelerine ne kadar uygun davrandıklarını öğretmen adaylarının bakış açısından ortaya koymaktır. **Yöntem:** Araştırma nitel bir çalışmadır. Katılımcılar farklı programlarında eğitime devam eden 160 gönüllü öğretmen adaydır ve cinsiyete göre dağılımları; 100 kız (%62,5), 60 erkek (%37,5), yaş ortalaması ise 21.02'dir. Araştırmanın verileri, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış anket formu elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. **Bulgular:** Öğretmen adaylarının öğretmenlerde en yaygın olarak; adalet ve eşitlik, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, meslektaşlarla ilişkiler, profesyonellik, hizmette sorumluluk ve yolsuzluk yapmama ilkelerinde etik dışı davranışlar olduğunu bildirmişler; etik dışı davranışların nedenlerini ise mesleki sorunların fazla olması, tükenmişlik, meslek etiği ilkelerini bilmeme, iş yoğunluğu, mesleklerini sevmeme olarak sıralamışlardır. Etik dışı davranışların sonuçlarını ise; eğitimin niteliğinin azalması, mesleği sevmeme/doyum almama, mesleğin kalitesinin düşmesi, öğrencilerin zarar görmesi ve mesleğin saygınlığının azalması şeklinde ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında etik ilkelere uygun davranmaları için yapmaları gerekenler arasında; ders ve seminerlere katılma, etkili öğretmenlik becerileri kazanmaları, meslek etik konusunda bilgi ve beceri kazanma, araştırmaları takip etme ve kendini geliştirme gibi temalar belirlenmiştir. **İleriye Dönük Öneriler:** Öğretmenlerin meslek etiği konusunda yeterliliklerinin artırılması gerektiği, aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği konusunda ders/seminer/ vb. etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik, mesleği etik, etik ilkeleri

**Abstract**

**Purpose:** The purpose of this study is to reveal from the perspective of the prospective teachers how well they behave to teachers' ethical principles of teaching profession. **Method:** he research is a qualitative study. Participants are 160 volunteer teacher candidates who continue to undergraduate education in different programs of the Faculty of Education. The distribution of the students according to sex was 100 girls (62.5%), 60 males (37.5%) and the average age was 21.02. A semi-structured questionnaire form was prepared in the direction of the researcher and analyzed by means of content analysis. **Findings:** The unethical behavior of teacher candidates in teachers; justice and equality, professional commitment and continuous improvement, relations with colleagues, professionalism, responsibility for service and non-corruption; causes of unethical behavior; excessive occupational problems, burnout, lack of knowledge of occupational ethics principles, work intensity, dislike of professions; the consequences of unethical behavior; the reduction of the quality of education, the dissatisfaction of the profession, the reduction of the quality of the profession, the damage and dignity of the students. The prospective teachers have been determined to participate in courses and seminars, to acquire effective teaching skills, to acquire knowledge and skills in occupational ethics, to follow up researches and to develop themselves in order to comply with ethical principles when they are teachers. **Implications:** It is seen that the teachers need to increase their proficiency in professional ethics and at the same time the teacher candidates need to take lessons on teaching profession ethics.

Key Words: Teaching, professional ethics, ethical principles

**Problem Durumu**

Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanlarla ilgili mesleklerde uyulması gereken en temel davranış kurallarıdır (Aydın, 2012). Meslekte karşılaşılan doğru ve yanlış davranışları ayırt etmeyi, sağduyulu davranmayı (Mert, 2017), bireylere meslekleriyle ilgili eylemlerinde uymaları gereken kuralları (Aydın, 2013), ne yapması veya ne yapmaması gerektiğine ilişkin açıkça tanımlanmış ilkeleri kapsamaktadır (Kuçuradi, 2001). Öğretmenlik meslek etiği, öğretmenlik mesleğini yapanların; öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerinde yerine getirmeleri gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şentürk, 2009). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun hareket etmesi, kişisel olarak etik değerler oluşturmaları, profesyonel davranması ve bu konudaki sorumluluklarının neler olduğunu çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yerine getiren bireylerin öğretmenlik meslek etiğinin gerektirdiği donanıma sahip olmaları çok önemli bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Meslek etiğine ilişkin ilkelerin meslek üyeleri tarafından bilinmesi ve bu ilkelere uyulması, meslektaşlar arasında otokontrol sağlar, uygulamada standartlaşmayı ve profesyonelliği artırır. Etik ilkeler, evrensel olarak kabul gören davranışları hedefler ve kişisel davranmayı engelleyerek üyelere mesleki ideallere ulaşmak için rehberlik eder (DeSensi ve Rosenberg, 2011). Öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine uygun etik değerler oluşturmaları çok önemlidir. Bu değerler arasında yer alan öğrencilere bağlılık, öğretmenin



mesleğinin gereklerini yerine getirebilmesinde öğrencilerinin gizli güçlerini ortaya koyabilmesi ve potansiyelini geliştirebilmesi amacıyla hareket etmesini vurgularken; diğer değer olan mesleğe bağlılıkta ise öğretmenin verdiği eğitim hizmetinin niteliğinin artırılması için çalışmasının önemi vurgulanmaktadır (Özbek, 2003).

### **Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri**

- 1-Profesyonellik: Öğretmenlik mesleğini icra edebilecek yeterliliğe ve mesleğini en iyi şekilde yapabilecek donanıma sahip olmaktır.
- 2-Hizmette Sorumluluk: Öğretmenin yapmış olduğu iş bir tür kamu hizmeti özelliği gösterdiği için almış olduğu kararlar ve yapmış olduklarından dolayı hesap vermek durumundadır.
- 3-Adalet: Öğretmenin yapmış olduğu faaliyetlerinde adil davranması ve öğrencileri arasında adaleti tesis etmesi gerekmektedir.
- 4-Eşitlik: Öğretmenin öğrencilerin sosyo ekonomik durumu, inancı, cinsiyeti, etnik gurubu vb. ne olursa olsun eşit mesafede ve ayırım yapmadan mesleğini icra etmesi gerekmektedir.
- 5-Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması: Bu bağlamda öğretmenin etik bir görevi de sınıf içinde disiplin ve güveni tesis etmektedir.
- 6-Yolsuzluk Yapmamak: Bir çıkar karşılığında öğretmenin sahip olduğu yetkileri yasa dışı kullanmaması gerekmektedir.
- 7-Dürüstlük-doğruluk ve Güven: Öğretmen öğrencileri ile ilişkisinde içten dürüst ve açık olması gerekmektedir.
- 8-Tarafsızlık: Öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkisinde öğretmenin kendi kişisel değerlerinin farkında olması ve bunu eğitim programı ile karıştırmaması son derece önem taşımaktadır.
- 9-Mesleki Bağlılık ve Sürekli Gelişme: Öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları meslekleriyle ilgili gelişmeleri takip etmeleri ve buna bağlı olarak öğretim yöntemlerini sürekli revize etmeleri önemlidir.
- 10-Saygı: Öğretmenler mesleklerini yerine getirirken "İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir" prensibi doğrultusunda hareket etmelidirler.
- 11-Kaynakların Etkili Kullanımı: Öğretmen, kamusal ve kurumsal kaynakları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde kullanmakla sorumludur (Aydın, 2013).

Tüm bu açıklamalarda görüldüğü gibi, çağdaş, aynı zamanda başarılı bir öğretmen hem mesleki bilgi ve becerilere, hem iyi bir formasyona hemde etik değerlere sahip olmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği ilkeleri, değerleri ve uygulamada karşılaşılan etik sorunların çözümlenmesi gibi konularda bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenlik eğitimi programlarında meslek etiği derslerinin olmaması bu konuda yetişen öğretmen adaylarının da meslek etiğine ilişkin yeterlik kazanmadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin temel konularından birisi olan ve uygulamada yaşanan birçok soruna profesyonelce yaklaşılmasına katkı sağlayacak yeterliklerden meslek etiği ilkelerinin öğretmenlere öğretilmesi, uygulamada karşılaşılan etik ikilemlerin çözümlenmesinde rehberlik edilmesi etkili öğretmenlik açısından bir gerekliliktir.

### **Amaç**

Eğitim ve öğretimin önemli bir ögesi olarak öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, etik değerleri ve kişisel özellikleri bir bütün olarak nitelikli bir öğretmen olmanın koşulları olarak kabul edildiğinde, etik ilkeleri benimseyen bir öğretmen yetiştirilmesi hem eğitim fakültelerinin hemde eğitimin ortak hedefi olmalıdır. Bu nedenle bu konuda yapılacak bilimsel çalışmalarla etik sorunların ve nedenlerin ortaya koyulması bu amaca katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği etik ilkelerine ne kadar uygun davrandıklarını öğretmen adaylarının bakış açısından ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

Bu araştırma öğretmenlerin öğretmenlik mesleği etik ilkelerine ne kadar uygun davrandıklarını öğretmen adaylarının bakış açısından ortaya koymaya yönelik nitel bir çalışma olup, olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında lisans eğitimine devam eden 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan rastgele seçilmiş 160 gönüllü öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları 100 kız (%62,5), 60 erkek (%37,5), öğrenim gördükleri lisans programlarına ilişkin dağılımları ise şu şekildedir: Sınıf Öğretmenliği 40, Fen Bilgisi Öğretmenliği 30, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 30, Türkçe Öğretmenliği 30 ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencisi 30 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.02 olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın taranarak hazırlanan ve 3 akademisyenin görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış anket formu elde edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak öğretmen adaylarını tanımlayıcı bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümde öğretmen adaylarına "okulda gözlem, alan çalışması ve öğretmenlik uygulaması" gibi

derslerde gittikleri okullarda gözledikleri ve öğretmenlerin meslek etiğine uygun olmayan davranışlarını ortaya koymaya yönelik şu sorular geliştirilmiştir: 1-Öğretmenlerde gözlediğiniz meslek etiğine uygun olmayan davranışlar nelerdir? 2-Öğretmenlerin bu davranışlarının nedenleri nelerdir? 3-Öğretmenlerin bu davranışlarının sonuçları nelerdir? 4- Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında etik ilkelere uygun davranmaları için neler yapmaları gerekir? Ve son olarak, Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında etik ilkelere uygun davranmaları için neler yapmaları gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir, soruları yer almaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan görüşme formları MAKÜ Eğitim Fakültesinde, rastgele seçilen bölüm ve sınıflardaki gönüllü 160 öğretmen adayına sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve içeriği hakkında açıklama yapılarak, gizlilik ve gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiş ve sonra katılmayı kabul eden katılımcılarla çalışmaya devam edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde öğretmen adaylarının, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde öncelikle araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen yanıtları ayrı ayrı okunarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Ardından bu kodlar ve temalar karşılaştırılmış ve üzerinde hem fikir olunan ve görüş ayrılığına düşülen kodlar ve temalar tespit edilmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik (Güvenirlilik= Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma+ Uzlaşmama sayısı) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre belirlenen kodlar için güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar hangi kodla örtüşüyorsa o kodun frekansı "bir" kabul edilmiş ve bu işlem bütün yanıtlar için tekrarlanmıştır.

### Bulgular

İlk olarak öğretmen adaylarının öğretmenlerin meslek etiğine uygun olmayan davranışlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda verdikleri cevaplara ilişkin belirlenen temalar tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışları

Temalar	f
Adalet ve Eşitlik	122
Mesleki Bağlılık ve Sürekli Gelişme	76
Meslektaşlarla ilişkiler	63
Profesyonellik	44
Hizmette Sorumluluk	24
Yolsuzluk Yapmamak	18

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlerde bildirdikleri etik dışı davranışlar frekanslarına göre sırasıyla; adalet ve eşitlik, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, meslektaşlarla ilişkiler, profesyonellik, hizmette sorumluluk ve yolsuzluk yapmama olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin etik dışı davranışlarının nedenlerine ilişkin temalar tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Nedenleri

Temalar	f
Mesleki sorunların fazla olması	110
Tükenmişlik	90
Meslek etiği ilkelerini bilmiyorlar	75
İş yoğunluğu	56
Mesleklerini sevmeme	46

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adayları, öğretmenlerde bildirdikleri etik dışı davranışların nedenleri frekanslarına göre sırasıyla; mesleki sorunların fazla olması, tükenmişlik, meslek etiği ilkelerini bilmiyorlar, iş yoğunluğu, mesleklerini sevmeme gibi temaları içeren nedenler belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin etik dışı davranışlarının sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Sonuçları

Temalar	f
Eğitimin niteliğinin azalması	120
Mesleği sevmeme/doyum almama	96
Mesleğin kalitesinin düşmesi	90
Öğrencilerin zarar görmesi	88
Öğretmenlerin saygınlığının azalması	63

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlerde bildirdikleri etik dışı davranışların sonuçları frekanslarına göre sırasıyla; eğitimin niteliğinin azalması, mesleği sevmeme/doyum almama, mesleğin kalitesinin düşmesi, öğrencilerin zarar görmesi ve öğretmenlerin saygınlığının azalması şeklinde temaları içermektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında etik ilkelere uygun davranmaları için neler yapmaları gerektiğine ilişkin bulgular tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Adayların Kendilerinin Öğretmen Olduklarında Etik İlkelere Uygun Davranmaları İçin Yapılması Gerekenler

Temalar	f
Ders ve seminerlere katılma	140
Etkili öğretmenlik becerileri kazanma	130
Meslek etiği konusunda bilgi ve beceri kazanma	115
Bu konuda yapılan araştırmaları takip etme	56
Kendini geliştirme	36

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmen olduklarında etik ilkelere uygun davranmaları için neler yapmaları gerektiğine ilişkin bulgular frekanslarına göre sırasıyla; ders ve seminerlere katılma, etkili öğretmenlik becerileri kazanma, meslek etik konusunda bilgi ve beceri kazanma, bu konuda yapılan araştırmaları takip etme ve kendini geliştirme gibi temaları içermektedir.

### Tartışma Ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular literatür ışığında değerlendirildiğinde, sonuçların benzerlik gösterdiği araştırmalar görülmektedir. Ergin (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili verilen davranışlarının büyük oranda etik dışı buldukları tespit edilmiştir. Yılmaz ve Altınkurt (2009) tarafından öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının, öğretmenlerde en yüksek düzeyde öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapmak seçeneğini işaretledikleri, en düşük düzeyde ise öğrencilerine okul dışında ücretli ders vermek seçeneğini işaretledikleri bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranma düzeylerinin incelendiği bir başka çalışmada, öğretmenlerin sınıfta doğru davranışları ödüllendirme konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir (Aydoğan, 2011). Altınkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının gözlemleri aracılığı ile öğretmenlerin mesleki

etik dışı davranışlarla ilgili algılarına göre; öğretmenlerin en az yaptıkları etik dışı davranışın "öğrencilere dini konularda baskı yapmak" en çok sergiledikleri etik dışı davranışın ise "başarısız öğrenci ile yeterince ilgilenmemek" olduğu belirlenmiştir.

Diğer taraftan, öğretmenlerde etik dışı davranışların belirlenmediği araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Aydoğan, 2011; Gündüz vd., 2012). Yapılan bir başka çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranış sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesine yönelik çalışmada; öğrencilerin buldukları öğretim kademesine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranış sergilemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, genel olarak öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davrandıklarını düşündükleri tespit edilmiştir (Örenel, 2005). Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerde etik davranışların mesleki deneyimle ilişkili olmadığı; yaş, mezuniyet durumu, cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin meslek etiğine uygun olmayan davranışlarının neler olduğu, nedenleri ve sonuçlarının kapsamlı olarak incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin meslek etiği konusunda yeterliliklerinin artırılması gerektiği, aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği konusunda ders almaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu nedenle lisans programlarında etik dersleri yer alması yararlı olabilir. Öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle meslek etiği ilkeleri konusunda bilgi ve beceriler kazandırılması yararlı olmalıdır. Öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve etik dışı davranışlarının sonuçlarının farkında olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlere etik ikilemelerin çözülmesi ve etik ihlallerin azaltılması konusunda eğitimler düzenlenmelidir.

Öğretmen adaylarının ise, öğretmen yetiştirme programları kapsamında meslek etiğine yönelik derslerinin olması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarından bu konuda bir ders yada eğitim almadıkları için onlarında mesleklerini uygulamaya başladıklarında benzer ihlalleri yapabilecekleri açıkça görülmektedir. Bu nedenle hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlik mesleğini aktif olarak yürüten öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliği bu çalışmada da bir kez daha vurgulanmaktadır.

#### Kaynakça

- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22): 113-128.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem A Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Pegem A Akademi Yayınları, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (2): 87-96.
- Çelebi, N. Ve Akbağ, M. (2012). Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4(2), 425-441.
- DeSensi, J. T. ve Rosenberg, D. (2011). Ethical Decision making. In *Ethics and Morality in Sport Management*, 3. Ed.
- Erdem, A. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15).
- Ergin, Y. (2014). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gündüz, Y., ve Coşkun, Z.S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1381), 111-131.
- Kuçuradi, İ. (2011). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 1 Basım. Ankara.
- Mert, A. (2017). *Etik ve Temel Kavramlar. Meslek Etiği ve Yasal ve Konular* (Ed. İkiz. E.F.). Lisans Yayıncılık. İstanbul.
- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik Mesleğinde Etik. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*. 10 (111): 25-31.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2( 4): 71-88.

## Türkiye’de Stem Alanı Araştırmalarındaki Yönelimler: Bir İçerik Analizi\*

## Trends in Stem Studies in Turkey: A Content Analysis\*

PELİN AKSÜT

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

*Problem Durumu Ve Amaç:* Türkiye’de STEM alanında yapılan çalışmaları incelemektir. *Yöntem:* Araştırmanın amacı doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan tezler, Türkiye’de yayınlanan dergiler arasından Social Sciences Citation Index veri tabanında yer alan dergilerde yer alan makaleler ve ULAKBİM Ulusal Sosyal Bilimler Veri Tabanında taranan dergilerdeki makaleler taranmış, toplam 33 makale ve 5 tez çalışması tespit edilerek incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yönteminde gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. *Bulgular:* Araştırmadan elde edilen bulgular, en fazla cinsiyet, algı, tutum ve akademik başarı gibi demografik değişkenler ve STEM ile bu değişkenler arasındaki ilişki konularında olduğu şeklindedir. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:* Son yıllarda yapılan araştırmaların sayısının arttığı ve STEM’in eğitime entegrasyonunda kilit role sahip öğretmenlere ilişkin araştırmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Stem, Stem Eğitimi, Fetemm, Fetemm Eğitimi, İçerik Analizi

**Abstract.** The aim of the research is to examine the studies carried out in the field of STEM in Turkey. In this context, 33 articles and 5 thesis studies have been determined in theses in the National Thesis Center of the Higher Education Institution, articles are indexed in the Social Sciences Citation Index database and ULAKBİM National Social Science Database. Findings obtained by content analysis of data are demographic variables such as sex, perception, attitude and academic achievement and relationship between STEM. It shows that the number of researches made in recent years has increased but number of researches needs to be increased in integration with teachers and STEM.

**Keywords:** Stem, stem education, fetemm, fetemm education, content analysis

## Giriş

Hızla değişen ve gelişen bilgi, teknoloji ve üretim yöntemleriyle birlikte düşünen, araştıran, üreten, sorgulayan ve yaratıcı bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Dünya çapındaki bu hızlı değişme ve gelişme göz önüne alındığında özellikle bu alanda çağı yakalayabilen, gelişmeleri yakından takip edebilen, problem çözebilen ve eleştirel bakış açısına sahip bireylere olan ihtiyaç artmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda ulusal ve uluslararası alanda eğitim öğretim hedefleri sürekli güncellenmekte ve yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları denenmektedir. STEM de bu yaklaşımlardan biridir.

STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik konularını uygulamalı olarak kullanıldığı bir içeriğe sahip olmalıdır (Öner ve Capraro, 2016). Çünkü bir ülkenin gerek bilimsel gerek ekonomik alanlardaki önderliğinin sağlanması ve sürdürülebilmesi, STEM eğitiminin desteklenmesi ve STEM alanları meslek dallarında yer alma konusunda farkındalığın artırılması ile ilişkilendirilmektedir (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik yüksek yaşam kalitesini ve ekonomik gücü etkileyen kültürel gelişimin temel parçalarıdır (National Research Council, 2011). STEM kavram olarak ortaya çıkışı 1900’lü yıllarda olmakla birlikte (Bybee, 2010; Akgündüz, 2016) günümüzde STEM eğitimi dünyanın her yerinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Başta Amerika olmak üzere tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de STEM alanında çalışmalar yapılmaktadır. STEM kavramının açılımı Science Technology, Engineering and Mathematics olan ve Türkçe literatüre Fen Teknoloji Matematik Mühendislik (FeTeMM) eğitimi olarak çevrildiği, ve bu eğitim yaklaşımını da öğrencilere yaratıcı problem çözme tekniklerini benimseten entegre bir yaklaşım olarak tanımlandığı görülmektedir (Akgündüz vd., 2015).

MEB YEGİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri) Genel Müdürlüğü STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Eğitim Raporunda yer aldığı gibi; STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Eğitimi; teorik bilginin uygulamaya, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesini amaçlayan, öğrencilerin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik derslerinde öğrendikleri bilgileri bir bütünün parçaları olarak görmelerini sağlayan dünyada birçok ülkenin öğretim programlarına dâhil ettiği bir eğitim yaklaşımı olma özelliğini taşımaktadır. Bu bağlamda STEM eğitimi, üretim, buluş yapma bilgi ve becerilerini kazandırmayı hedefleyerek STEM Eğitimi almış bireylerin, iş dünyasına girdiklerinde de bu becerileri sayesinde iş hayatının istediği niteliklere kolayca uyum sağlayabilmesi ve ülkenin ekonomik kalkınmasına katkıda bulunması amaçlanmaktadır. STEM Eğitimi dünyada okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sürecini kapsayan disiplinler arası bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/meb-yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknoloji-muhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/>).

Tüm bunların ışığında bu araştırma; Türkiye’de STEM alanında yapılan araştırmaları kapsamaması amacıyla yapıldığından, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri, Türkiye’de yayınlanan dergiler arasından Social Sciences Citation Index (SSCI) veri tabanında yer alan Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education,

Eğitim ve Bilim-Education and Science ve Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergilerinde yer alan makaleler ve ULAKBİM Ulusal Sosyal Bilimler Veri Tabanında taranan dergilerde yayınlanan makalelerin içerik analizleri ile ülkemizdeki çalışmaların araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın problemi**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de STEM alanında yapılan çalışmaları incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki problem durumlara ilişkin cevaplar aranmaktadır:

1. Türkiye'de STEM alanında hangi konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu,
2. Hangi yöntemlerin kullanılabilceği,
3. Hangi çalışma grubu ile araştırmaların yapılabilceği,
4. Hangi veri analizi yöntemlerinin kullanılmasının ihtiyaç olabileceği gibi noktalarda araştırmacılara bulgular sunmak amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma deseni**

STEM ile ilgili yapılmış araştırmaların inceleneceği bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak toplanan verileri tanımlama ve belirli çerçevelerde bir araya getirme bağlamında ışık tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227).

#### **Örneklem**

Bu araştırma Türkiye'de STEM alanında yapılan araştırmaları kapsamı amacıyla yapıldığından, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri, Türkiye'de yayınlanan dergiler arasından Social Sciences Citation Index (SSCI) veri tabanında yer alan Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, Eğitim ve Bilim-Education and Science ve Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergilerinde yer alan makaleler ve ULAKBİM Ulusal Sosyal Bilimler Veri Tabanında taranan dergilerde yayınlanan makaleler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu kapsamda toplam 33 makale ve 5 tez araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

#### **Veri toplama aracı ve uygulama**

Araştırmada veriler; araştırmanın adı, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, veri analiz yöntemi, başlıklarının yer aldığı araştırmacı tarafından hazırlanan "STEM Araştırmaları İnceleme Formu" kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada incelenecek çalışmaları belirlemek amacıyla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri, Türkiye'de yayınlanan dergiler arasından Social Sciences Citation Index (SSCI) veri tabanında yer alan Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, Eğitim ve Bilim-Education and Science ve Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergilerinde yer alan makaleler ve ULAKBİM Ulusal Sosyal Bilimler Veri Tabanında taranan dergilerde yayınlanan makaleler "STEM" ve "FeTeMM" anahtar sözcükleri temel alınarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda Türkiye'de STEM alanında toplam 33 makale ve 2'si yüksek lisans, 3'ü doktora tezi olmak üzere toplamda 5 tez çalışması tespit edilerek araştırma kapsamında incelenmiştir.

#### **Analiz**

Araştırmada veriler; araştırmacı tarafından hazırlanan "STEM Araştırmaları İnceleme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Bu formda; araştırmanın adı, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, veri analiz yöntemi, başlıkları yer almaktadır. Her bir çalışma bu formdaki başlıklar altında içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir.

STEM alanında yapılan araştırmalar olarak tespit edilen toplamda 38 araştırma incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda betimsel istatistik yöntemleri (yüzde ve frekans) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacının ve alan uzmanı farklı bir araştırmacının da veri analizi sonuçları ile hesaplanan betimsel istatistikler kodlayıcılar arasında güvenilirliği belirlemek amacıyla "güvenirlilik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır ve güvenirlilik hesaplamalarının %70 üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olarak kabul edildiğini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma için hesaplanan güvenirlilik yüzdesi % 93.3 olarak belirlenmiştir.

#### **Sonuçlar**

Veri analizinin ardından elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

**Tablo 1. STEM ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı**

Yıllar/Çalışma çeşidi	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam
Makale	1	10	4	17	1	33
Tez	-	1	1	2	1	5
Toplam	1	11	5	19	2	38

Tablo 1 incelendiğinde, STEM ile ilgili yapılmış çalışmaların en çok 2016 yılında olduğu görülmektedir. STEM ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımına ait betimsel istatistiklere bakıldığında STEM ile ilgili yapılmış çalışmaların toplam sayılarında son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Bu artışa dayalı olarak Türkiye’de STEM alanına olan eğilimin son yıllarda arttığını söyleyebiliriz.

STEM ile ilgili yapılan çalışmalar araştırma konularına göre incelenmiştir. Araştırma konularının toplam frekansının 53 olmasının sebebi bazı araştırmalarda birden fazla konunun çalışılmış olmasıdır. Araştırma konularına ait betimsel istatistikler Tablo 2. de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırma konularına göre STEM ile ilgili yapılmış çalışmaların dağılımı**

Araştırma Konusu	f	%
Çeşitli demografik değişkenler ve STEM ile arasındaki ilişki	21	40
Eğitim uygulamalarının STEM’e etkisi	14	26
Öğretmen eğitimi ve STEM	12	23
Müfredat ve STEM	4	7,5
FETEMM okulları	2	3,5
Toplam	53	100

Tablo 2. incelendiğinde STEM ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun konusunun cinsiyet, algı, tutum ve akademik başarı gibi çeşitli demografik değişkenler ve STEM ile bu değişkenler arasındaki ilişki (f=21, %40) olduğu görülmektedir. Eğitim uygulamalarının STEM’e etkisi (f=14, %26); Öğretmen eğitimi ve STEM (f=12; % 23); Müfredat ve STEM (f=4; %7,5) ve FETEMM okulları (f=2;%3,5) konularında yapılan çalışmaların sayılarının az olduğu görülmektedir.

STEM ile ilgili yapılmış çalışmalardan derleme çalışmaları dışındaki çalışmaların örneklem düzeyleri incelenmiş olup buna ilişkin betimsel istatistikler aşağıda Tablo 3. te verilmiştir.

**Tablo 3. Örneklem düzeyine göre STEM ile ilgili yapılmış çalışmalar**

Örneklem Düzeyi	f	%
Öğrenci	30	79
Öğretmen adayı	5	13
Öğretmen	2	5
Akademisyen	1	3
Toplam	38	100

Tablo 3. incelendiğinde STEM ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem düzeylerine göre farklılık gösterdiği en fazla öğrenciler (f=30; %79) ile yapıldığı, öğretmen adayları (f=5; %13), öğretmen (f=2; %5) ve akademisyenler (f=1; %3) ile yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmektedir.

STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemlere bakıldığında uygulanan yöntemlerin çeşitlerine göre değişimini gösteren betimsel istatistikler Tablo 4. te verilmiştir.

**Tablo 4. Kullanılan yöntem çeşitlerine göre STEM ile ilgili yapılmış çalışmalar**

<b>Kullanılan yöntem çeşitleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Nicel</b>	28	74
<b>Nitel</b>	9	24
<b>Karma</b>	1	2
<b>Toplam</b>	38	100

Tablo 4. incelendiğinde STEM ile ilgili yapılmış olan nicel çalışmaların (f=28;%74) diğer çalışmalardan fazla olduğu, nitel yöntemlerin (f=9; %24) ve karma yöntemin (f=1;2) çalışmalarda daha az tercih edildiği görülmektedir. Buna göre; STEM ile ilgili çalışmalarda nicel yöntemlerin daha çok tercih edildiği söylenebilir.

STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5. te verilmiştir. Veri toplama araçlarının toplam frekansının 49 olmasının sebebi, çalışmaların çoğunda birden fazla veri toplama aracının kullanılmış olması olarak açıklanabilir.

**Tablo 5. Veri toplama aracı çeşitlerine göre STEM ile ilgili yapılmış çalışmalar**

<b>Veri toplama aracı çeşitleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Ölçek</b>	21	43
<b>Doküman</b>	9	18
<b>Görüşme Formu</b>	8	16
<b>Gözlem Formu</b>	4	8
<b>Anket</b>	3	6,5
<b>Alan notları</b>	3	6,5
<b>Kavram haritası</b>	1	2
<b>Toplam</b>	49	100

Tablo 5 incelendiğinde STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek (f=21 ;%43) kullanıldığı diğer veri toplama araçlarının daha az tercih edildiği görülmektedir. Bilişsel yapının ortaya çıkarılmasında kullanılan Kavram haritası (f=1 ;%2) gibi bir tekniğin ise en az kullanıldığı söylenebilir.

STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6. da verilmiştir. Veri analizi yöntemlerinin toplam frekansının 57 olmasının sebebi, çalışmaların çoğunda birden fazla veri analizi yönteminin kullanılmış olması şeklinde açıklanabilir.



**Tablo 6.** Veri analizi yöntemine göre STEM ile ilgili yapılmış çalışmalar

Veri analizi yöntemi	f	%
Nicel	39	68
Nitel	18	32
Toplam	57	100

Tablo 6 incelendiğinde STEM ile ilgili yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerinde nicel analiz yöntemlerinden (f=39; %68); betimsel analiz yönteminin (f=22;%38,5) en çok kullanıldığını bunun yanında parametrik testlerin analizinin kullanıldığı SPSS (f=15;26,5) ve HLM (f=2;%3,5) nin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Nitel analiz yöntemlerinden (f=18; %32) gerek betimsel analizi yönteminin (f=9; %15,7) gerek içerik analizi yönteminin (f=9;15,7) kullanıldığı bulgusu elde edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma Türkiye'de STEM ile ilgili yapılan araştırmaların yayınlandıkları yıl, araştırma konuları, örneklem düzeyi, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemlerine göre dağılımının incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak STEM ile ilgili yapılan çalışmaların yıllar göre artış gösterdiği, en çok araştırma konusu olarak incelenen konunun cinsiyet, algı, tutum ve akademik başarı gibi çeşitli demografik değişkenler ve STEM ile bu değişkenler arasındaki ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Örneklem olarak en çok ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle çalışıldığı ve yapılan bu çalışmaların da nicel araştırma yöntemlerinin kullanılarak ölçekler ile verilerin toplanması ve veri analizinde de nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analizlerin kullanıldığı çalışmaların çoğunluğu oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda, STEM ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı görülmeye bu araştırmadaki başlıklar bağlamında da belirlenen yönelimlerin ağırlıklı oldukları konu alanlarından farklılaşarak daha farklı konu alanlarında, farklı yöntemlerin de kullanılacağı farklı örneklem ile STEM ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında STEM ile ilgili yapılacak araştırmalar için öneriler şu şekildedir;

STEM konusunun cinsiyet, algı, tutum ve akademik başarı gibi çeşitli demografik değişkenler ve STEM ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin konu olduğu birçok araştırma yapıldığı için gerek öğretmenlerin gerek öğretmen adaylarının STEM'e ilişkin görüşleri, bilgileri tutumları ve uygulama yapabilmelerini konu edinen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan çalışmaların örneklem grubunda öğretmenlerle yapılan çalışmaların azlığı bulgusuna dayalı olarak; STEM in eğitime entegrasyonu konusunda kilit role sahip öğretmenler ile ilgili araştırmaları artırılması gerekmektedir.

STEM ile ilgili yapılacak nicel ve nitel araştırmaların yanı sıra karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların da yapılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak; bu öneriler ışığında STEM ile ilgili yapılan araştırmaların belirlenen boyutlarda incelenmesinin Türkiye'de STEM ile ilgili son durumun ortaya konmasını, büyük bir resim olarak düşünüldüğünde resmin geliştirilecek kısmının görülmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Akgündüz, D. (2016). A Research about the Placement of the Top Thousand Students in STEM Fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016, 12(5), 1365-1377 doi: 10.12973/eurasia.2016.1518a

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Corlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. Retrieved from <http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAUSTEM-Egitimi-Turkiye-Raporu2015.pdf>

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30- 35.

Miles, B. M. & Huberman, A. M.(1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Retrieved from [http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative\\_Data\\_Analysis.html](http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html)

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Committee on Highly Successful Science Programs for K-12 Science Education. Board on Science Education and Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Öner, A., & Capraro, R. (2016). FeTeMM Okulu Olmak İyi Öğrenci Başarısı Anlamına Mı Gelir?. *Eğitim ve Bilim*, 41(185). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.3397>

Şahin, A., Ayar, M.C. & Adıgüzel, T. (2014) . Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* • 14(1) • 297-322 ©2014 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. [www.edam.com.tr/kuyeb](http://www.edam.com.tr/kuyeb) DOI: 10.12738/estp.2014.1.1876

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, ANKARA

<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/meb-yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknoloji-muhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/>  
10.10.2017 tarihinde erişildi.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Anlayış Düzeyleri ile Kontrol Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
Investigating The Relation Between the Self-Compassion of Pre-school Teacher Candidates and Their Locus of Control

BETÜL ARABACIĞLU  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Öğretmenlerin öz-anlayış düzeylerinin yüksek olmasının ve içten denetimli bireyler olmasının yaratıcı, aktif, hoşgörülü, empati kurabilen ve çalışkan bireyler yetiştirilmesinde önemli olduğu ve bu nedenle öncelikle öğretmen olmadan önce öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenerek bu tutumların değiştirilmesine katkı sağlayacak çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-anlayışları ile kontrol odakları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-anlayış düzeylerinin ve kontrol odaklarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

**Araştırmanın Yöntemi:** İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada *Neff (2003b) tarafından geliştirilmiş olan ve Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Öz Anlayış Ölçeği* ile Dağ (1991) tarafından uyarlanan Rotter'in (1966) "İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öz anlayış düzeylerinde ve kontrol odaklarında farklılaşmanın olup olmadığı t testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının öz anlayış düzeyleri ile kontrol odakları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz anlayış düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve dış odaklı oldukları, sınıf düzeyine göre kontrol odağı ölçeğinden ve öz-anlayış ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz anlayış düzeyleri ile kontrol odakları arasında pozitif yönlü bir ilişki anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırmadan elde edilen sonuca göre; okul öncesi öğretmen adaylarının dış odaklı olmaları arttıkça öz anlayış düzeyleri de artmaktadır. Araştırma bulgularının farklı veya daha büyük örneklem gruplarında bu değişkenlere ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmen adayları, öz anlayış, kontrol odakları.

### Abstract

**Purpose:** It is thought that teachers have a high level of self-compassion and internally supervised could try to raise creative, active, tolerant, empathic and hardworking individuals. Therefore, studies should be done to determine the attitudes of teacher candidates before they become teachers. The aim of this research is to examine the relationship between self-compassion levels and locus of control levels of pre-service teacher candidates. It was also tried to determine whether the pre-school education teacher candidates' self-compassion levels and locus of control differ according to the grade level.

**Method:** Within this research the relational screening model was used. The sample of the research consists of 162 preschool teacher candidates. Within this research the Self-Compassion Scale developed by Neff (2003b) and adapted to Turkish by Kesici and Sumer (2008) and the "Internal-External Locus of Control Scale" of Rotter (1966) were used. According to the data obtained from the research whether the self-compassion levels and preschool teacher candidates' locus of control differ according to the grade level and were analyzed with t test. In addition, the relationship between preschool teacher candidates' self-compassion levels and locus of control levels was analyzed by the Pearson Correlation Coefficient.

**Findings:** As a result of the research, it is determined that pre-school teacher candidates' self-compassion levels were above the average and that they were external locus of control. Also it was found that there is no meaningful difference between the point average scores on the locus of control level scale and the self-compassion scale.

**Implications for Research and Practice:** As a result of this research it is determined that there is a significant positive correlation between the levels of self-compassion and the locus of control of preschool teacher candidates. New research on these variables can be made in different or larger sample groups of research findings.

Keywords: Self-compassion, locus of control, pre-school teacher candidates.

### Giriş

Öz-anlayış bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarda kendine karşı anlayışlı ve özenli davranarak, olumsuz olan bu deneyimleri hayatının olağan bir parçası olarak görerek, olumsuz düşünce ve duygularla gerçekçi ve mantıklı bir şekilde başedecek algıya sahip olması olarak tanımlanabilmektedir (Neff,2003a). Bireylerin öz-anlayış kavramının gelişmiş olması, yoğun bir şekilde eleştiri

yapmalarını ve yıkıcı davranmalarını engellemektedir. Ayrıca başkalarıyla olan ilişkilerini daha rahat bir şekilde görebilmelerini ve kendilerine karşı da daha net bir yaklaşımda bulunabilmelerini sağlamaktadır. Acı veren ya da olumsuz olan durumlar öz anlayış düzeyi yüksek olan bireylerde; kişinin kendine karşı anlayışlı olması anlamına gelen kendine-şefkat; kişinin kendi deneyimlerini tüm insanların yaşayabileceği tecrübeler olarak görmesi anlamına gelen ortak paydaşım ve içinde bulunulan anın farkında olarak olumsuz duyguların dengede tutulması anlamına gelen bilinçli-farkındalık olmak üzere üç şekilde ortaya çıkmaktadır (Çırpan, 2016). Öz-anlayış kavramını bu şekilde benimseyen bir kültürel değişimin toplumun olumlu değişimine faydalı olması beklenmektedir (Neff, 2003a).

Rotter'a(1966) göre kontrol odağı; kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları iyi ya da kötü olayların nedenlerini; kendilerine ya da kendi iradesi dışındaki kişilere, şans, kader gibi unsurlara bağlamasıdır. Dolayısıyla kontrol odağı, kişilerin karşılaştıkları olayların ortaya çıkış nedenleri konusundaki sorumluluğu kime yüklediği ile ilgili bir kavramdır. Kişinin hayatını, karşılaştıkları olayları ve bu olayların sonuçlarını yönlendirebilme konusundaki değerlendirmelerini de ifade etmektedir (Özmen, Özmen, Devenci ve Taşkın, 2008; Çınar ve Karcıoğlu, 2012).

Bireylerin hayatları boyunca karşılaşılabilecek olumlu olaylar ödül, olumsuz olaylar ceza olarak düşünüldüğünde, kişilerin davranışları bakımından ortaya iki eğilim çıkmaktadır. Bunlardan biri ödül ve cezanın kişinin iradesi dışındaki başka güçler tarafından yönetildiği, kontrol edildiği ve kişisel çabaların ödüle ulaşma veya cezadan kaçma konusunda bir işe yaramayacağı eğilimidir. Diğeri ise, kişilerin bireysel çabalarının ödüle ulaşma veya cezadan kaçma konusunda etken olduğu eğilimidir. Bu eğilimlerin hepsi "Kontrol Odağı" olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2014).Kişisel kontrol olarak da ifade edilebilen iç kontrol odaklılık özelliği, kişilerin yaşadıklarının sorumluluğunu kendi davranışlarına bağlamalarıyla ilgilidir(Özmen ve ark. 2008; Kırıl, 2012).Dış kontrol odaklılık ise, yaşamlarının, şans, kader gibi kendilerinin dışındaki dış güçler tarafından denetlendiği inancını taşıyan bireylere özgü olarak ifade edilmektedir (Rotter, 1966).

Öz-anlayış ilişkinci çalışmalar oldukça yenidir. Bu nedenle Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz anlayışa yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Deniz ve Sümer, 2010; Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2010; Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013; Yılmaz ve Kesici, 2014). Kontrol Odağının öz-anlayış ile ilişkisini ele alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öz-anlayış düzeylerinin yüksek olmasının ve içten denetimli bireyler olmasının yaratıcı, aktif, hoşgörülü, empati kurabilen ve çalışkan bireyler yetiştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öncelikle ilk basamak olan okul öncesi öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenerek öğretmen olmadan önce bu tutumların değiştirilmesine katkı sağlayacak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-anlayışları ile kontrol odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-anlayış düzeylerinin ve kontrol odaklarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının öz anlayış düzeyleri ile kontrol odakları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak ve neden-sonuçla ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Sönmez ve Alacapınar, 2016).

### Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplam 162 okul öncesi öğretmenadayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örnekleme grubuna ilişkin demografik bilgiler

		Sınıf Düzeyi				Toplam	
		3. Sınıf		4. Sınıf		f	%
		f	%	f	%		
Cinsiyet	Kadın	73	94,8	78	91,8	151	93,2
	Erkek	4	5,2	7	8,2	11	6,8
	Toplam	77	47,5	85	52,5	162	100
Mezuniyet	Genel Lise	5	6,5	6	7,1	11	6,8
	Meslek Lisesi	32	41,6	33	38,8	65	40,1
	Anadolu Lisesi	40	49,2	46	54,1	86	53,1
Toplam		77	47,5	85	52,5	162	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının %47,5'i (N=77) 3. sınıfa, %52,5'i (N=85) 4. sınıfa devam etmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, Neff (2003b) tarafından geliştirilen ve Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz Anlayış Ölçeği ile Rotter (1966) tarafından geliştirilen, Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır.

#### Öz anlayış ölçeği

**Neff (2003b) tarafından geliştirilen ve Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz Anlayış Ölçeği, "Hemen hemen hiçbir zaman=1" ve "Hemen hemen her zaman=5" arasında değişen 5'li likert tipinde bir ölçektir. Bu ölçek alınan toplam puan yükseldikçe öz-anlayış düzeyi de yükselmekte olan tek boyutlu ve 24 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dur.** Bu araştırmada, ölçeğin güvenilirlik değeri .65 olarak bulunmuştur.

#### İç-dış kontrol odağı ölçeği

Araştırmada kişilerin kontrol odaklarını ölçmek amacıyla Türkçeye uyarlaması Dağ (1991) tarafından yapılan Rotter'in (1966) "İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. İki seçenekli ve toplam 29 maddelik bir ölçektir. Ölçekteki 29 maddenin 6'sı (1, 8, 14, 19, 24, 27) puanlanmamakta ve puanlar yükseldikçe dış kontrol odağı da yükselmektedir. 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29 numaralı maddelerin "a" seçenekleri; 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28 numaralı maddelerin de "b" seçenekleri 1'er puan almakta olup, toplam 0 ile 23 arasında puan alınmaktadır. Bu araştırmada, ölçeğin güvenilirlik değeri .65 olarak bulunmuştur.

#### Veri Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Ölçek verileri normallik açısından değerlendirilmiş, yapılan Levene normallik testi sonucunda dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öz-anlayış düzeylerinde ve kontrol odaklarında farklılaşmanın olup olmadığı t testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-anlayış düzeyleri ile kontrol odakları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz anlayış ve kontrol odağı ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımı

Ölçekler	$\bar{X}$	ss	Min	Max
Öz anlayış	73,5	9,01	36,00	94,00
Kontrol Odağı	12,8	3,59	4,00	21,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan okul öncesi öğretmen adaylarının öz-anlayış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73,5, Kontrol Odağı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 12,8'dir. Öz-anlayış ölçeğinden alınan puan arttıkça öz-anlayış düzeyleri de artmaktadır. Bu açıdan okul öncesi öğretmen adaylarının öz-anlayış düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilmektedir. Kontrol odakları ölçeğinde puan ortalaması 11'in üzerindeyse dıştan denetimin arttığı söylenebilmektedir. Bu açıdan ortalama çok yüksek olmasa da okul öncesi öğretmen adaylarının dıştan denetimli oldukları ifade edilebilir.

Tablo 3. Sınıf düzeyine göre okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
3.sınıf	77	13,06	3,85	1,074	160	,285
4.sınıf	85	12,46	3,34			

Tablo 3'te görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan 3. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 13,06, 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 12,46 olarak bulunmuştur. Bu açıdan 3. ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının dıştan denetimli oldukları söylenebilir. Ancak

okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(160)}=1,074$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre okul öncesi öğretmen adaylarının özanlayış ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
3.sınıf	77	73,04	8,72	-,560	160	,576
4.sınıf	85	73,84	9,30			

Tablo 4'te görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan 3. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının özanlayış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 73,84, 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının özanlayış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 73,84 olarak bulunmuştur. Bu açıdan 3. ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının özanlayış düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre özanlayış ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(160)}=-,560$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 5. Kontrol odağı ile özanlayış arasındaki korelasyon değerleri

Sınıf Düzeyi		Özanlayış Ölçeği	
		r	p
Kontrol Odağı	3. Sınıf	.338	.003*
	4. Sınıf	.130	.235
	Toplam	.227	.004*

\* $p<.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odakları ile özanlayış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.227$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca 3.sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odakları ile özanlayış düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.338$ ,  $p<.05$ ). Ancak 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odakları ile özanlayış düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=.130$ ,  $p<.05$ ).

### Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının öz anlayış düzeyleri ile kontrol odakları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz anlayış düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve dış odaklı oldukları ifade edilebilmektedir. Deniz, Arslan, Özyeşil ve İzmirlil (2012) Türkiye ile İngiltere, İtalya, Ukrayna gibi bazı ülkelerde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Türkiye'deki öğrencilerin öz-anlayış düzeylerinin diğer ülke öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dilmaç ve ark. (2010) üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını; üçüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olduğunu belirlemiştir.

Ayrıca yapılan bu çalışmada; öğretmen adaylarının öz anlayış düzeyleri ile kontrol odakları arasında pozitif yönlü bir ilişki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre; okul öncesi öğretmen adaylarının dış odaklı olmaları arttıkça öz anlayış düzeyleri de artmaktadır. Öz-Anlayış; kendini kabul, kendine karşı olumlu bir tutuma sahip olma anlamına gelmekte olup, kişinin yaşamı hakkında olumlu duygular hissetmesini içermektedir (Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013). Dış kontrol odaklı bireylerin, şans, kader gibi kendilerinin dışındaki dış güçler tarafından denetlendiği inancını taşıdıkları düşünüldüğünde; yaptıkları hataları kabullendikleri ve dış güçlerin takdirini olduğunu düşünmelerinin öz anlayışlı bireyler olmalarına katkısı olduğu söylenebilir. Ancak 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odakları ile öz anlayış düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamışken, 3. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odakları ile özanlayış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum 3. sınıf öğretmen adaylarının kontrol odağı puan ortalamasının 4. sınıfa göre daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. 4. sınıfta öğretmen adaylarının çocuklarla

öğretmenlik uygulaması sürecinde çocuklarla az da olsa beraber olmalarının ve aldıkları eğitimlerde çocukların içten denetimli olması gerektiğinin belirtilmesinin onların bakış açılarını az da olsa etkilemiş olabilir. Yapılan çeşitli araştırmalar, iç kontrol odaklı olan bireylerin bağımsız, girişimci, güvenli, atılgan, olumlu çatışma çözme yaklaşımlarını benimseyen, stres oluşturan durumlara başa çıkabilen, eleştirel ve yenilikçi düşünen bireyler olduklarını göstermektedir (Anderson-Gough, Anderson ve Mohamed, 2002; Basım ve Çetin, 2009; Başol ve Türkoğlu, 2009; Chattopadhyay ve Ghosh, 2002; Loosemore ve Lam, 2004; Seçgin, 2016; Silvester, Şahin.). Bu araştırma sonucunda beklenenden farklı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının dış odaklı bireyler oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularının farklı veya daha büyük örneklem gruplarında bu değişkenlere ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- 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.
- Başol, G., & Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 732-757.
- Büyükoztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chattopadhyay, R. and Ghosh, A. (2002). Predicting entrepreneurial success: a socio psychological study. *The Journal of Entrepreneurship*, 11(1), 21-31.
- Çınar, O. ve Karcioğlu, F. (2012). Büro yönetimi bölümü öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve kontrol odağı inançları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16(3), 283-296.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.
- Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 155-127.
- Deniz, M.E., Arslan, C., Özyeşil, Z., İzmirli, M. (2012). Öz-Anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif ve Pozitif Duygu: Türk ve Diğer Ülke Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 428-446
- Deniz, M.E., Kesici Ş. ve Sümer A.S.(2008) The validity and reliability study of the turkish version of self-compassion scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (9), 1151–1160.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2010). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası anabilim dalı.
- Loosemore, M. and Lam, A. S. Y. (2004). The locus of control: a determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management And Economics*, 22(4), 385-394.
- Neff, K. D. (2003a). Self compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, (2), 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Özguven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başatma yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(7), 5-13.
- Özmen, E., Özmen D., Devenci, A. ve Taşkın, O. E. (2008). Denetim odağının depresyon ve şizofreniye yönelik tutumlara etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 9, 125-131.
- Rotter, J.B. (1966). Generalize deceptancies for internal versus external of reinforcement. *Psychological Monographs*. 80, 1-28.
- Sarıcaoğlu, H. ve Arslan, C. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2087-2104.
- Seçgin, Y. (2016). Üniversite Öğrencilerinin kontrol odaklarının girişimcilik düzeyleri ile ilişkisi: gaziosmanpaşa üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi örneği (ibbf), *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 7, Issue: 25, pp. (38-54).
- Sencar, Ö. (2013). *Üniversite gençliği araştırması: türkiye'deki üniversite gençliğinin profili*. Ankara: Metropoll- Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.

Sönmez, V.,&Alacapınar, F. G. (2016). Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama. Ankara: Anı Yayıncılık.

Silvester, J.,Anderson-Gough, F. M., Anderson, N. R. ve Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 59-76.

Şahin, N. H.,Basim, H. N., & Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 153-163

Yeşilyaprak, B. (2014). Eğitimde bireysel farklılıklar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Denetim Odağı* (241-261). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, M. T.,& Kesici, Ş. (2014). Anne baba tutumları ve kardeş sırasının üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının gelişimine etkisi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 131-157.



## Müzisyenlerde Özdüzenlemeli Öğrenme, Prefrontal İşlevler ve Bilgece Farkındalık Düzeyi İlişkileri

SABAHAT BURAK

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ECE VARLIK ÖZSOY

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme sürecine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan etkin olarak katılabilme becerisidir. Prefrontal lob; genel olarak beyinde en üst düzeydeki davranışların bütün bileşenlerinin bağlantılarını yapan ve onları bütünleştiren, önemli duyu ve motor sistemlerinin arasındaki geri bildirim döngülerinin ve bağlantılarının yer aldığı alan olarak bilinen ön lob olarak tanımlanmaktadır. Bilgece farkındalık, dikkatin amaçlı ve bilinçli olarak, bedende ve zihinde o anda olanlara yönlendirildiği, bu yönlendirme sonucunda ortaya çıkan içeriğin yargılanmadan, analiz sürecine dâhil edilmeden, tepki verilmeden, merak, anlayış ve şefkatle kabullenildiği bir yaşantısal süreç olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada müziği öğrenme eylemi açısından önemli bir yeri bulunan özdüzenlemeli öğrenme ile beyinde öğrenmede, psiko-motor faaliyetlerde önemli olduğu bilinen bir bölge olan prefrontal lobun işlevlerin birbirleri ile olan ilişkileri, bilgece farkındalık düzeyleri ve bu değişkenlerin ilişkili olabileceği düşünülen kişisel özellikler ile olan ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmada Antalya ilinde bulunan 66 müzisyen ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği \*=.89 ve Kişilerarası Nörobiyoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği (KNTPIÖ) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BBBFÖ) ile toplanmıştır. **Bulgular:** Katılımcıların cinsiyetlerine ve günlük çalgı çalışma sürelerine göre özdüzenlemeli öğrenme puanları arasında anlamlı fark yoktur. Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenmeyi en iyi şekilde prefrontal işlevler yordamıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme empati ve tepki esnekliğiyle yakından ilişkili görünmektedir. **Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Bundan sonraki çalışmalarda kontrol gruplarıyla birlikte deneysel çalışmaların yapılması ve müzisyenlerdeki beyin yapısal ve işlevsel görüntülenmesini sağlayan tekniklerin kullanılmasının daha nesnel ve tartışılabilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Müzik eğitimi, çalgı çalışma süreci

## THE RELATIONSHIPS BETWEEN MUSICIANS' SELF REGULATED LEARNING, PREFRONTAL FUNCTIONS AND MINDFULNESS

## ABSTRACT

**Purpose:** Self-regulated learning is the ability to actively engage in the learning in a metacognitive, behavioral, and motivational manner. Prefrontal lob of the brain connects and integrates the high level behaviors. Feedback loops and interconnections among important emotions and sensory-motor systems is located in this lob. Mindfulness is an experience based process in which attention is purposefully and consciously directed to what is concurrently present in body and mind. The content which emerges out of this process is accepted with curiosity, understanding, and compassion but without judgment, analysis, and reaction. In this study, it was aimed to reveal the relationships between self-regulated learning which is an important factor of learning music, prefrontal functions which is an important factor of psychomotor activities, mindfulness and demographic variables. **Method:** The study group consists of 66 musicians working in Antalya. Self-regulated Learning in Instrument Practice scale, Mindfulness scale which has five dimensions, and Prefrontal Functions scale were used. **Findings:** No significant difference was found between gender, the amount of instrument practice and self-regulated learning in instrument practice. The highest predictor of self-regulated learning in instrument practice was found as prefrontal functions. In terms of sub dimensions, self-regulated learning was found to have significant correlations between empathy and reaction flexibility. **Implications for Research and practice:** In further research, employment of experimental studies and using the techniques which provides monitoring the structural and functional features of the brain is suggested in order to reveal more objective and discussible results.

**Keywords:** Music education, instrument practice process

## Giriş

Sosyal bilişsel kurama göre özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme sürecine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan etkin olarak katılabilme becerisidir (Zimmerman, 1989). Bu beceriye sahip kimseler, üstbilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilir, düzenleyebilir, yürütebilir, gözlemleyebilir ve değerlendirebilir, güdüsel açıdan, kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görür, davranışsal açıdan öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilir.

Özdüzenlemeli öğrenme konusunda eğitimin çeşitli alanlarında yapılan çalışmalarda Zimmerman'ın (1998) döngüsel modelinin kavramsal açıdan temel teşkil ettiği görülmektedir. Bu modelde özdüzenlemeli öğrenme süreci üç boyuttan oluşmaktadır. Önceden düşünme, performans denetimi ve kendine yansıtma. Öğrenen, herhangi bir öğrenme ünitesi ile karşılaştığında **önceden düşünme evresi** başlamış olur. Bu evre, öğrenenin başarısını etkileyecek inançları, yargıları ve düşünceleri içeren ve öğrenme aşamasını

hazırlayan içsel bir süreçtir. Önceden düşünme evresinin alt süreçleri hedef belirleme, taktiksel planlama, özyeterlik inancı ve içsel ilgidir (Bembenuity & Zimmerman, 2003). **Performans denetim evresi**, çalışma ve öğrenme sürecinde dikkat, konsantrasyon ve performans etkileyen bir süreçtir (Bembenuity & Zimmerman, 2003; Cobb, 2003). Performans denetim evresi iki temel boyuttan ve bu boyutlara ait alt süreçlerden oluşmaktadır: kendini denetleme ve kendini izleme. **Kendine yansıtma evresi**, performans sonrasında öğrenenin performansına ilişkin değerlendirme ve tepkilerini içerir ve kendini yargılama ve öztepkî süreçlerinden oluşur. (Zimmerman, 2002; Chung, 2006).

Özdüzenlemeli öğrenme, kişisel, davranışsal ve çevresel etkenler ile gerçekleşmektedir. Sosyal bilişsel kuramda özdüzenlemeli öğrenmede en önemli kişisel etken özyeterliktir. Özdüzenlemeli öğrenme sürecindeki diğer kişisel etkenler ise, özyeterlik ile yakından ilişkili olan öğrencilerin bilgi ve duyuşsal özellikleri, üstbiliş ve hedefleridir (Zimmerman, 1989). Sosyal bilişsel kuram açısından özdüzenlemeli öğrenmenin davranışsal boyutları kendini gözleme, kendini yargılama ve öztepkidir (Bandura, 1989; Schunk, 2001; Zimmerman, 2001). Bu sınıflamada yer alan davranışlar, birey tarafından yürütülmekle birlikte; sosyal etkenleri de içerebilir. Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımında, kendini gözleme, kendini yargılama ve öztepkî; gözlenebilir, eğitilebilir ve etkileşimli davranışlar olarak ele alınmıştır. Sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımındaki çevresel etkenler modelleme, sözel ikna doğrudan yardım ve diyagramlar, resimler ya da formüller gibi yazınsal ya da sembolik öğelerden bilgi toplamadır (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 2001).

### **Müziyenlerde Özdüzenlemeli Öğrenme**

Müziyenlerde özdüzenlemeli öğrenme kavramı, etkili çalışma ve öğrenme kavramları ile yakından ilişkilidir. Müzik alanında etkili çalışma, öğrencilerin kendilerini dinleme ve yanlışlarını düzeltme becerilerine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca etkili çalışma, kişinin çalgıdaki seviyesine göre de yükselebilmektedir (Hallam, 2001a). Çalgı seviyesinde görülen bu farklılık, üst bilişsel becerilerin kullanımında da kendini göstermektedir. Hallam (2001b) araştırmasında, profesyonel enstrüman sanatçıların teknik sorunlarla başa çıkma, doğaçlama ve kendi kendine öğrenme (konsantrasyon, planlama, gözleme ve değerlendirme) gibi alanlarda oldukça ileri düzeyde üst-bilişsel özelliklerinin olduğunu belirtir. Benzer bir biçimde Nielsen (2001), ileri seviyedeki iki çalgı öğrencisinin kapsamlı özdüzenleme becerilerinin bulunduğunu, bu becerilerin onların öğrenme ve performansları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır Nielsen (2001) araştırmasında çalgı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde özdüzenlemeli öğrenme becerilerini şu başlıklar altında incelemiştir. Özdeğerlendirme ve spesifik hedefler belirleme, stratejik planlama, kendi kendine öğretme, görev stratejileri, kendini gözleme ve döngüsel etkinlik. Yaptığı araştırmasına katılan öğrenciler çalışma süresince kendilerine belirli hedefler koymuşlar, kendi oluşturdukları bir plan çerçevesinde çalışmışlar, kendi kendilerine öğrenme becerileri göstermişler, belli bir hedef doğrultusunda bu hedeften dışarı çıkmadan çalışmışlar ve kendilerini bu hedefe ulaşmak için yoğunlaştırmışlardır. Bununla birlikte kendi koydukları hedef doğrultusunda ne derece yeterli çalıştıkları ile ilgili olarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Nielsen'e (2001) göre bu öğrenciler, özdüzenlemeli öğrenme konusunda yüksek beceriye sahiptirler:

Özdüzenlemeli öğrenme ve onunla ilgili üstbilişsel taktiklerin kullanımı ileri seviyede müziyenler tarafından etkin olarak kullanılmaktadır. Fakat bazı araştırmalar daha küçük yaşta müziyenlerin de öğrenmelerini özdüzenleyebildiğini göstermektedir. Örneğin McPherson ve Renwick'in (2001) yaşları 7 ve 9 arasında değişen 7 öğrencinin çalışma sürecinde kendini gözleme ve kendi öğrenmelerini kontrol altına alma gibi alanlarda düşük özdüzenlemeli öğrenme davranışları gösterdikleri saptanmakla birlikte öğrencilerin öğrenme taktiklerini etkili olarak kullandıkları ve geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Yaptıkları çalışmada öğrenciler, hangi parçayı ne kadar tekrar etmeleri gerektiğine kendileri karar vermiş ve saptadıkları hatalarını bir iki tekrarla düzeltmişlerdir. Araştırmacılara göre müziksel gelişimin ilk basamaklarında dahi olsalar öğrenenler, özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini kullanmaktadırlar. Bu durum, neden bazı öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede diğerlerine oranla daha başarılı olduklarını açıklamaktadır.

Müziyenlerin özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini kullanmaları, yalnızca seviyelerine göre değil buldukları durum, öğrendikleri eser ve kişisel gereksinimlere göre de farklılıklar göstermektedir. Yaptığı araştırmasında Nielsen (1999a) çalıştığı öğrencinin değişik durum ya da zorluklar karşısında farklı çalışma taktikleri uyguladığı, hızlı karar verme ve uygulama refleksleri ile bilişsel taktikler kullandığını belirtir. Başka bir araştırmada ise Nielsen (1999b), öğrencilerin öğrenme materyallerini düzenlemede sistematik bir yaklaşım izlediklerini fakat bunun yanında öğrenmeyi seçme ve düzenleme amaçlı taktikler geliştirdiklerini ve bunları var olan bilgileriyle birleştirerek kullandıklarını bildirmiştir. Benzer biçimde Hallam (2001)'da öğrenmede üstbilişsel taktik kullanımında benzerlikler olmasına karşılık bu taktiklerin kişisel gereksinimlere göre çeşitlilik gösterdiğini bildirmektedir. (Hallam, 2001b)

### **Prefrontal İşlevler**

Prefrontal lob; genel olarak beyinde en üst düzeydeki davranışların bütün bileşenlerinin bağlantılarını yapan ve onları bütünleştiren, önemli duyu ve motor sistemlerinin arasındaki geri bildirim döngülerinin ve bağlantılarının yer aldığı alan olarak bilinen ön lob olarak tanımlanmaktadır. Bu bölgenin anlama, kavrama, soyutlama, tahmin etme, empati, duyu düzenleme, öz düzenleme, iç görü, tepki esnekliği, sezgi gibi üst düzey işlevler ve psiko-motor koordinasyon açısından önemi büyüktür. Ayrıca prefrontal korteks, öğrenme sürecini oluşturan "bellek" ve "dikkat" konularında da kilit rol oynamaktadır.

### **Bilgece Farkındalık (Mindfulness)**

Son yıllarda farkındalık konusu psikolojide ve birçok alanda çalışılmaya başlanmıştır. Prefrontal becerilerin üst kısmında yer alan "farkındalık" bilinçle ilişkilendirilen bir kavramdır. Bilgece farkındalık ise, farkındalık eylemini içerir ancak, farkındalık eylemine

“açıklık”, “uzaktan izleme”, “merak”, “şefkat ve anlayışla kabullenme” tutumlarını da dâhil etmektedir (Kabat-Zinn, 2003). Bu yeni tanıma göre bilgece farkındalık, dikkatin amaçlı ve bilinçli olarak, bedende ve zihinde o anda olanlara yönlendirildiği, bu yönlendirme sonucunda ortaya çıkan içeriğin yargılanmadan, analiz sürecine dâhil edilmeden, tepki verilmeden, merak, anlayış ve şefkatle kabullenildiği bir yaşantısal süreç olarak ele alınabilir (Şahin & Yeniçeri, 2015). Müzisyenlerde yapılan çalışmalara bakıldığında, ülkemizde Küpana (2017) tarafından yapılan bir çalışmada; piyano öğrencilerinin duygusal dışavurum düzeyleri ve bilinçli farkındalık (bazı kaynaklarda bilgece farkındalık, bilinçli farkındalık olarak da ele alınmaktadır) düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Piyano öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça duygusal dışavurum düzeyinin azaldığı gözlenmiştir.

Müziksel gelişimin oluşmasında yetenek, müziğe başlama yılı, öğretmen ve öğrenci özellikleri, öğrenme ve çalışma stratejilerinin kullanımı, müziği öğrenmek için çalışılan sürenin miktarı ve diğer çevresel etmenlerin etkilerini görmek mümkündür. Bununla birlikte müziğin insan beyni ve gelişimi ile insanın fiziksel ve sosyal durumu üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda müzisyenlerin nöro-psikolojik durumlarının araştırılması, giderek önem kazanmaya başlamıştır. Psikoloji alanında, araştırma yöntemlerinin gelişmesiyle birlikte beyin ve fonksiyonları çalışılmaya başlanmıştır (Kane, 1992; Shenal, Harrison & Demaree, 2003). Müzisyenlerdeki beyin fonksiyonları da uluslararası yazında birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur. (Clynes, 2013; Thompson & Andrews, 2000). Türkiyede ise müzisyenlerdeki beyin fonksiyonlarına yönelik araştırmalara rastlanmasına karşın (Ayata & Aşkın, 2009; Kebapçılar, 2009) bu çalışmaların sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma Türkiye’de müzisyenlerde beyin işlevlerini inceleyen az sayıdaki çalışmalardan biri olması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada müziği öğrenme eylemi açısından önemli bir yeri bulunan özdüzenlemeli öğrenme ile beyinde öğrenmede, psiko-motor faaliyetlerde önemli olduğu bilinen bir bölge olan prefrontal lobun işlevlerin birbirleri ile olan ilişkileri, bilgece farkındalık düzeyleri ve bu değişkenlerin ilişkili olabileceği düşünülen kişisel özellikler ile olan ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1. Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme, günlük çalışma süresi, çalışma yılı ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Müzisyenlerde prefrontal işlevler, günlük çalışma süresi ve yılı ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Müzisyenlerde bilgece farkındalık düzeyi, günlük çalışma süresi ve yılı ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme ile prefrontal işlevler/alt boyutları ve bilgece farkındalık düzeyi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Müzisyenlerde prefrontal işlevler, bilgece farkındalık düzeyi, günlük çalışma süresi ve yılı ve cinsiyet gibi değişkenler özdüzenlemeli öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

Araştırmada Antalya ilinde çeşitli çalgıları çalan ve şan alanında bulunan 66 müzisyen ile çalışılmıştır. Bu çalgılar gitar, Türk müziği çalgıları, piyano, yaylı ve üflemeli çalgılar olarak çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılar 23 kadın ve 43 erkek müzisyenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği  $\alpha=.89$  ve Kişilerarası Nörobiyoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği (KNTPIÖ) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BBBFÖ) ile toplanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

**Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ölçeği.** Ölçek, 2007 yılında Özmenteş tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Zimmerman’ın üç evreli döngüsel özdüzenleme modeli ışığında Performans Öncesi Evre (Forethought Phase), Performans Evresi (Performance Phase) ve Performans Sonrası Evre (Post-Performance) ile ilgili ifadelerden oluşmakta olup toplam 36 madde içermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=.89$  olarak hesaplanmıştır.

**Kişilerarası nörobiyoloji temelli prefrontal işlevler ölçeği (KNTPIÖ):** KNTPIÖ, bağlanma, beyin gelişimi ve stres konularının bir sentezi olan yeni bir yaklaşımın (kişilerarası nörobiyoloji) öğretilerine dayalı yeni bir ölçek olarak Şahin ve Varlık Özsoy (2017) tarafından geliştirilmiştir. 40 maddeden oluşan Ölçek 5’li Likert Ölçeğidir. Ölçek, 5 faktörlü yapıdan oluşmuş ve alt ölçeklerin (bedensel işlevlerin yönetimi, korku yönetimi ve sezgiler, empati ve tepki esnekliği, içgörü ve vicdan olarak isimlendirilebilecek) Cronbach alfa katsayılarının 67-80 arasında değiştiği görülmüştür.

**Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği (BBBFÖ):** Baer ve ark. (2006) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Kınay (2013) tarafından yapılmıştır. BBBFÖ gözlemeleme, tanımlama, farkındalıkla davranma, içsel deneyimleri yargılamama ve içsel deneyimlere tepkisizlik isimli altı alt boyuttan oluşmakta olup toplam 39 maddedir. Beşli Likert tipi bir ölçme aracı aracıdır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .67 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Uygulanan faktör analizleri sonuçlarına göre ölçek beş boyutlu bir yapı göstermiştir. BBBFÖ’nün her bir madde için madde faktör yükleri .38 ile .79 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonuçlarına bakıldığında, 4. maddenin asıl ölçeğe göre farklı faktörlere yüklendiği bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayılarının .23 ile .71 arasında değiştiği sonucu elde edilmiştir (Kınay, 2013).

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla uygulanan ölçeklerin yanıtlanması yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde t testi, varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme, günlük çalışma süresi, çalışma yılı ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmişti. Yapılan analizler sonucunda Müzisyenlerin özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların cinsiyetlerine ( $t=1,172$ ;  $p=,175$ ), günlük çalgı çalışma sürelerine ( $F=1,973$ ;  $p=,096$ ), çalgılarını çaldıkları yıl miktarına, ( $F=,421$ ;  $p=,738$ ) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu "Müzisyenlerde prefrontal işlevler, günlük çalışma süresi ve yılı ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" şeklindedir. Söz konusu değişkenlere yapılan analizler sonucunda müzisyenlerin prefrontal işlevler ölçeğinin beden düzenleme ( $t=,655$ ;  $p=,515$ ), hayat düzenleme ( $t=1,768$ ;  $p=,082$ ), vicdan ( $t=1,130$ ;  $p=,263$ ) ve empati ( $t=,401$ ;  $p=,690$ ), boyutlarında aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. İçgörü boyutunda ise kadın müzisyenlerin ( $X=16,69$ ), puanları erkek müzisyenlerden ( $X=15,04$ ) anlamlı derecede yüksektir ( $t=2,640$ ;  $P=,010$ ). Müzisyenlerin Prefrontal işlevler ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların onların günlük çalgı çalışma sürelerine ( $t=,416$ ;  $p=,835$ ) ve enstrümanlarını çaldıkları yıl miktarına ( $t=,973$ ;  $p=,411$ ), göre değişmediği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu "Müzisyenlerde bilgece farkındalık düzeyi, günlük çalışma süresi ve yılı ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen verilere yapılan analizler sonucunda müzisyenlerde bilgece farkındalık düzeyi onların cinsiyetlerine ( $t=,596$ ;  $p=,552$ ) günlük çalgı çalışma sürelerine ( $F=,430$ ;  $p=,862$ ), çalgılarını çaldıkları yıl miktarına ( $F=1,100$ ;  $p=,356$ ) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu "Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme ile prefrontal işlevler/alt boyutları ve bilgece farkındalık düzeyi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?" şeklindedir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi amacı ile Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1.'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme ile prefrontal işlevler ve bilgece farkındalık arasındaki ilişkilerin saptanması için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

	Bedensel İşlevlerin Yönetimi	Korku yönetimi ve sezgiler	Vicdan	Empati ve Tepki Esnekliği	İçgörü	Prefrontal işlevler toplam	Bilgece Farkındalık düzeyi
Özdüzenlemeli öğrenme	,207	,352*	,416*	,423*	,310**	,390*	,188
Anlamlılık	,104	,005	,001	,001	,014	,002	,136

\* $p<.01$ , \*\* $p<.05$

Tablo 1'e göre müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme ile toplam prefrontal işlevler puanı ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ) ve sırasıyla alt boyutları olan empati ve tepki esnekliği ( $r=.42$ ,  $p<.01$ ), vicdan ( $r=.42$ ,  $p<.01$ ), içgörü ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ) ve korku yönetimi ve sezgiler ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ) arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme ile bedensel işlevlerin yönetimi ve bilgece farkındalık düzeyi değişkenleri ile anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Araştırmanın beşinci sorusu "Müzisyenlerde prefrontal işlevler, bilgece farkındalık düzeyi, günlük çalışma süresi ve yılı ile cinsiyet gibi değişkenler özdüzenlemeli öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?" şeklindedir. Bu problemin çözümü için hangi değişkenlerin özdüzenlemeli öğrenmeyi yordadığını belirlemek amacıyla bir dizi aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır. Aşağıda regresyon analizlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Özdüzenlemeli öğrenme puanı yordanan olarak, KNTPIÖ toplam puanı, BBBFÖ toplam puanı, cinsiyet, çalgı çalışma miktarı ve çalgı çalışma yılı yordayıcılar olarak analize sokulmuştur. Yordayıcı değişkenler analize tek blokta girilmiştir.

Tablo 2: Özdüzenlemeli öğrenme toplam puanı için aşamalı regresyon analizi sonuçları

Yordanan	Model	Yordayıcılar	B	t	R2	Sd	F
ÖÖ	1	KNTPIÖ	.39	5.18*	.15	61	10.95
ÖÖ	2	KNTPIÖ	.37	4.57*			
		Çalışma miktarı	.31	2.78*	.23	60	9.93

\* $p<.001$  ÖÖ: Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği Toplam Puanı

**KNTPIÖ: Kışilerarası Nörobijoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği Toplam Puanı**

Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi, KNTPIÖ toplam puanının, ÖÖ toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı ve tek başına varyansın % 15'ini açıkladığı görülmektedir. ÖÖ toplam puanını daha sonra çalgı çalışma miktarının (%8) yordadığı bulunmuştur. Daha sonra ise özdüzenlemeli öğrenme toplam puanının KNTPIÖ'nin hangi alt boyutlarının yordadığını görmek amacıyla bir aşamalı regresyon daha yapılmıştır. Özdüzenlemeli öğrenme toplam puanı (ÖÖ) yordanan olarak, KNTPIÖ alt boyutlarından bedensel işlevlerin yönetimi, korku yönetimi ve sezgiler, empati ve tepki esnekliği, içgörü ve vicdan puanları yordayıcılar olarak analize sokulmuştur. Yordayıcı değişkenler analize tek blokta girilmiştir.

Tablo 3: Özdüzenlemeli öğrenme toplam puanı için KNTPIÖ alt boyutlarının eşitliğe sokulduğu aşamalı regresyon analizi sonuçları

Yordanan	Model	Yordayıcılar	B	t	R2	Sd	F
ÖÖ	1	KNTPIÖ- Empati ve teпки esnekliği	.42	3.65*	.17	61	13.32
ÖÖ	2	KNTPIÖ- Empati ve teпки esnekliği	.29	2.25*			
		KNTPIÖ- Vicdan	.28	2.14*	.21	60	9.34

\*p&lt;.001

Tablo 3'den de anlaşılacağı gibi özdüzenlemeli öğrenme toplam puanının KNTPIÖ'nin empati ve tepki esnekliği alt boyutunun en yüksek yordayıcı olduğu ve tek başına varyansın %17'sini açıkladığı görülmektedir. Empati ve tepki esnekliği alt boyutunun ardından ise KNTPIÖ alt boyutlarından vicdan, ÖÖ toplam puanını yordamakta ve varyansın %3'ünü açıklamaktadır.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Katılımcıların cinsiyetlerine göre özdüzenlemeli öğrenme puanları arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu Özmenteş'in (2007) bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgunun aksine farklı alanlarda özdüzenlemeli öğrenmenin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini bildiren araştırmalar da vardır. Örneğin Alcı ve Altun (2007) kızların (Türkçe, matematik ve fen) alanlarında özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin erkeklere göre anlamlı farklılık gösterdiğini bildirir.

Katılımcıların günlük çalgı çalışma sürelerine göre özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulgu Özmenteş'in (2007) bulguları ile çelişmektedir. Özmenteş (2007) günlük çalgı çalışma süresi arttıkça özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin de arttığını bulmuştu. Çalgı deneyimine göre özdüzenlemeli öğrenme arasında da anlamlı fark saptanmamıştır. Bu bulgu Özmenteş (2007) ile örtüşmektedir. Hallam (2001b) ise ileri düzeydeki müzisyenlerin çalgı çalışma sürecinde yüksek düzeyde özdüzenlemeli öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonucunda çalgı deneyimine göre özdüzenlemeli öğrenme düzeyinde anlamlı farklılık olmaması, müzisyenlerin çalgı deneyimlerinin çok ta farklılık göstermemesi ya da müzisyenlerin çalgılarındaki deneyimlerini özdüzenlemeli öğrenme becerilerine tam olarak yansıtamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenmeyi en iyi şekilde prefrontal işlevler yordamıştır. Öğrenme kendi içinde birçok fonksiyonu barındırmaktadır. Bu fonksiyonlar dikkat, algılama, yorumlama, tahmin etme gibi birçok frontal işlevi kapsamaktadır. Özdüzenlemeli öğrenmenin evreleri incelendiğinde, önceden düşünme evresindeki hedef belirleme, taktiksel planlama, özyeterlik inancı, içsel ilgi; performans denetim evresinde bulunan dikkat, konsantrasyon, kendini denetleme ve kendini izleme; kendine yansıtma evresindeki kendini yargılama ve öztepki frontal işlevleri gerektirmektedir. Dolayısıyla bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Aradaki pozitif yönlü ilişkinin de yüksek olması özdüzenlemeli öğrenme performansının artmasıyla prefrontal işlevler puanlarının da arttığını göstermektedir.

Alt boyutlar açısından bakıldığında müzisyenlerde özdüzenlemeli öğrenme empati ve tepki esnekliğiyle yakından ilişkili görünmektedir. Empati genel olarak bilişsel ve duygusal olmak üzere temelde iki alt boyuttan oluşmaktadır (Jolliffe ve Farrington, 2006). Yapılan çalışmalarda müzisyenlerin empati becerileri incelenmiştir. Çocuklarla yürütülen bir çalışmada uzun süreli müzik grubunda etkileşimde bulunmanın empati üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Rabinowitch, Cross ve Burnard, 2012). Empati ile ilişkili beyin alanları parasingulat korteks, ön ve arka singulat korteks ve amigdaladır. Müzik icra edenlerle yapılan görüntüleme çalışmalarının sonuçlarına göre özellikle beyinde Broca alanı (dilden sorumlu alan), insular korteks (duygusal işlevler, bilgi bütünleştirmesinden sorumlu alan), singulat korteks (ağrı, duygu, hafızadan sorumlu) ve prefrontal kortekste (yürütücü, yönetsel, entelektüel işlevlerden sorumlu) aktivasyonların arttığı (Zatorre ve ark., 2007; Schlaug ve ark., 1994) gözlenmiştir. Bu bulgular bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca birlikte müzik yapmak, bir sosyal grubun içerisinde müzik icra etmek ise beyin büyük bir kısmını aktive etmektedir. Bu noktada koordinasyon, planlama gibi üst prefrontal işlevlerin devreye girmesi sosyal ilişkilerle mümkün olmaktadır (Parsons, 2001). Sosyal ilişkilerin kurulmasında da empati ve tepki esnekliği oldukça önemli bir yere sahip bir üst biliş işlevidir.

Bundan sonraki çalışmalarda kontrol gruplarıyla birlikte deneysel çalışmaların yapılması ve müzisyenlerdeki beyin yapısal ve işlevsel görüntülenmesini sağlayan tekniklerin kullanılmasının daha nesnel ve tartışılabilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Ayata, E., & Aşkın, C. (2009). Müziğin beyin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İtü Dergisi/b*, 5(2).
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143
- Bandura, A. (1989). Human Agency In Social Cognitive Theory. *American Psychologist*.44,(1175-1184).
- Bembenuity, H.; Zimmerman, B. J. (2003). *The Relation of Motivational Beliefs And Self-Regulatory Processes To Homework Completion And Academic Achievement*. American Educational Research Association Toplantısında Sunulan Bildiri.
- Chung, J. W. (2006). Self-Regulated Learning In Piano Practice of Middle-School Piano Majors In Korea. Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi.
- Clynes, M. (Ed.). (2013). *Music, mind, and brain: The neuropsychology of music*. Springer Science & Business Media.
- Cobb, R. J. (2003). The Relationship Between Self-Regulated Learning BehaviorsAnd Academic Performance In Web-Based Courses. Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State Üniversitesi, ABD. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (07.11.2005).
- Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Journal of Adolescence*. 29,589-611. *Research*, 3(1), 7-23.
- Hallam. S. (2001b). The Development of Metacognition In Musicians: Implications For Education. *British Journal of Music Education*. 18(1), 27-39.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kane, R. L., & Kay, G. G. (1992). Computerized assessment in neuropsychology: a review of tests and test batteries. *Neuropsychology Review*, 3(1), 1-117.
- Kebapçılar, F. P. (2009). *Müzisyen beyni: Profesyonel kadın müzisyenlerle müzik eğitimi almamış kadınların müziği algılayışındaki farklar: Bir FMRI çalışması* (Doctoral dissertation, DEÜ Güzel Sanatlar Enstitüsü).
- Kınay, F. (2013). Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Küpana, N. (2017).Piyano Öğrencilerinin Duygusal Dışavurum Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44,184-201.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- Nielsen, S. (1999a). Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of A Single Church Organ Student Preparing A Particular Work For a Concert Performance. *Psychology of Music*.27(2),218-229.
- Nielsen, S. (1999b). Learning Strategies In Instrumental Music Practise. *British Journal of Music Education*. 16,275–291.

- Nielsen, S. (2001). Self-Regulating Learning Strategies In Instrumental Music Practice. *Music Education Research*.3(2),155-167.
- Parsons, L.M. (2001). Exploring the functional neuroanatomy of music performance, perception, and comprehension *Ann N Y Acad Sci*. Jun;930:211-31
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. ve Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation. *Ann N Y Acad Sci*. 930:281-99.
- Schlaug, G., Lutz J., Yanxiong H., Jochen F. Staiger ve Steinmetz H. (1995). Increased Corpus Callosum Size in Musicians. *Neuropsychologia*, 33(8).
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory And Self-Regulated Learning. Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.
- Shenal, B. V., Harrison, D. W., & Demaree, H. A. (2003). The neuropsychology of depression: a literature review and preliminary model. *Neuropsychology Review*, 13(1), 33-42.
- Şahin, N.H. ve Yeniçeri, Z. (2015). "Farkındalık" Üzerine Üç Araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30 (76), 48-64
- Şahin, N.H. ve Varlık Özsoy, E. (2017). *Poster Sunumu: Kişilerarası Nörobiloloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği: Özgün Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. VIII. Işık Savaşır Klinik Psikoloji Sempozyumu, Ankara, Başkent Üniversitesi
- Thompson, B. M., & Andrews, S. R. (2000). An historical commentary on the physiological effects of music: Tomatis, Mozart and neuropsychology. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 35(3), 174-188.
- Zatorre, R. J, Joyce L. Chen ve Penhune V.(2007). When the brain plays music: auditorymotor interactions in music perception and production, *Neuroscience* 8(7), 547-567.
- 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.
- Zimmermann, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3).
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying And The Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*. 33,73-86.
- Zimmermann B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview And Analysis. Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.
- Zimmerman B. J. (2002). Becoming Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice. [1-8]

## Orff Eğitiminin Çocuk Gelişimi Önlisans Öğrencilerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerine Etkisi

SABAHAH BURAK

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

CELİL ATASEVER

OSMANIYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem durumu ve amaç:** Okul öncesi eğitim döneminde müziğin çocuk gelişimine önemli katkısı bulunmaktadır. Ancak tüm bu katkı yeterli bilgiye sahip, uygulama becerisi yüksek, çocuğun eğitiminde kullanılan müzik türlerinde geniş bir dağarcığa sahip öğretmenleri gerektirmektedir. Etkili bir müzik öğretimi gerçekleştirilebilmek için, öğretmenlerin müzik öğretimlerine yönelik özyeterliklerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu çalışmada, çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin aldıkları Okul Öncesinde Orff eğitimi dersinin öğrencilerin müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. **Yöntem:** Bu çalışmada tek grup ön test - son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya Çocuk Gelişimi Programına devam eden 77 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler ile 10 hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere Orff eğitimi çalışmaları yapılmıştır. **Bulgular:** Yapılan t testi sonucuna göre grubun öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. **Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Orff eğitiminin müzik öğretimine yönelik özyeterlik üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda sınıf ve okul öncesi öğretmenlikleri lisans ve çocuk gelişimi önlisans programlarında Orff yaklaşımına yönelik dersler konulmalı, seminerler düzenlenmelidir. Asıl branşı müzik olmayan öğretmen adaylarının müziksel gelişimlerine önem verilmeli, ses, kulak, ritim ve enstrüman eğitimi gibi müzik eğitiminin farklı alanlarında donanımlı olmaları sağlanmalıdır. Bunun için lisans programlarındaki ders sayısı ve süreleri artırılmalı, içerikleri düzenlenmelidir.

*Anahtar Sözcükler:* Orff yaklaşımı, özyeterlik, erken çocukluk, müzik

## THE EFFECT OF ORFF INSTRUCTION ON EARLY CHILDHOOD ASSOCIATE DEGREE STUDENTS' SELF EFFICACY TOWARDS MUSIC TEACHING

## ABSTRACT

**Purpose:** Music has important contributions to child development in early childhood education. But this contribution requires teachers who has adequate knowledge, high levels of implementation skills and has a huge repertoire in music styles which used in early childhood music education. In order to manage successful music teaching, teachers need to have a self efficacy in music teaching as well. In this study, it was aimed to reveal the effects of Orff instruction on self efficacy in music teaching of the teacher candidates in early childhood development program. **Method:** In the study one sample pre-post test experimental method was used. Participants consisted of (N=77) 2<sup>nd</sup> grade students who attend to early childhood development program. Applications of Orff instruction continued during 10 weeks and 2 hours per week. **Findings:** According to t-test analysis, significant difference has been found between pre and post test scores. **Implications for research and practice:** Considering the positive effects of Orff instruction on music teaching self efficacy, courses including Orff should be placed in primary and pre-school education teacher education programs, Orff seminars should be given to teacher candidates. Importance should be attached to non music major teacher candidates' musical development and they should be well educated and equipped in voice, ear and rhythmic musical abilities. For this, music lesson hours and contents should be arranged; music lesson hours should be increased.

*Keywords:* Orff approach, self-efficacy, early childhood, music

## Giriş

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Carmina Burana adlı bestesi ile tanınan Alman besteci Carl Orff tarafından geliştirilmiştir. Carl Orff 1895-1982 yılları arasında yaşamıştır. Müzik ve dans pedagoğu olan Gunild Keetman ile birlikte geliştirdiği bu eğitim yaklaşımının ilk uygulamaları 1924 yılında Münih'te Günther Okulu'nda yapılmış ve uygulamalar sonucunda beş ciltlik Orff-Schulwerk / Çocuklar İçin Müzik adlı eser ortaya çıkmıştır (Eren, 2012; Slater ve Çimşir, 2015).

Orff'un müzik eğitimine yaklaşımı; bireyin içinden gelen coşkuyla kendiliğinden gerçekleşen, kendine özgü bir biçimde ve bütün vücudunu kullanarak yaptığı doğal davranışlar üzerine dayandırılmıştır. Carl Orff'un elementer müzik ve hareket eğitimi anlayışı her bireyin kendine özgü bir müzik yeteneği olduğunu kabul eder; insanı bütün antropolojik boyutlarıyla ele alır ve tüm duyularıyla öğrenmesini sağlar. Bir bütünlük içinde öğrenmenin tüm olanakları araştırılır, müzik, dil ve hareket birliği yaşamının yolu açılır, müzik ve dansla sürekli farklılaşan ifade biçimleri kullanılır (Jungmaire, 2003). Özellikle bireysel farklılıkların ve farklı öğrenme stillerinin dikkate alınması, eğitimin etkili bir hale gelmesinde oldukça etkilidir. Tüm bu özellikleri ile Orff yaklaşımının özellikle okul öncesi dönemde oyun, müzik, dans ve drama gibi etkinliklere yoğunlaşan çocukların gelişimini desteklemek amacıyla tüm dünyada giderek önem kazandığı görülmektedir.



Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin amacı, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerini desteklemek ile birlikte müziksel gelişim sürecini de olumlu yönde etkilemektir (MEB, 2013). Müzik, çocuğa aktif bir biçimde dinlemeyi ve duymayı öğretmekte, günlük yaşamdan uzaklaşarak, çok daha geniş olan hayal dünyasını yansıtmaya fırsatı vermektedir. Bununla birlikte müzik, çocukların estetik özelliklerini geliştirmekte ve farklı kültürleri tanıma olanağı sağlamaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2015). Orff yaklaşımı da bireye yalnızca müzikal hedeflere yönelik olanaklar sağlanmakla kalmamakta, bunun yanında görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik ve el-göz koordinasyonu gibi pek çok duyuya hitap eden etkinlikler içermektedir (Eren, 2012). Yaklaşımında, bireyleri ve onların yeteneklerini yapılandırılmış bir formata adapte etmek yerine, uyarlanmış roller ve görevler sayesinde birlikte müzik yapabilme oldukça ön plandadır. Müzik etkinlikleri içinde bir şarkıya eşlik etme ve ritim öğrenme gibi müzikal yetenekler önemli rol oynamaktadır ancak algı, hareket, beden farkındalığı, konuşma ve sosyal becerilerin desteklenmesi gibi diğer amaçlar da bu çalışmalarda önemlidir (Salmon, 2009).

Okul öncesi eğitim döneminde müziğin çocuk gelişimine katkısı tartışılmaz bir gerçektir. Ancak tüm bu katkı yeterli bilgiye sahip, uygulama becerisi yüksek, müzik dinlemeyi, yapmayı seven, bu konuda kendini geliştiren, çocuğun eğitiminde kullanılan müzik türlerinde geniş bir dağarcığa sahip öğretmenleri gerektirmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1996)

Öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin özyeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Özyeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek mümkündür (Kiremit, 2006). Çünkü özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 2001). Yapılan araştırmalarda özyeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve özyeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha şevkli ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010).

Bandura (1993, 1995) özyeterlik kavramını, bireyin, belli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik; bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayışdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2005). Özyeterlik algısı bireylerin, seçim yapma sürecinde bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini nasıl kullandıklarını, iş sorumluluğu almalarını, o iş için harcanacak zaman ve çabayı belirlemede, başarısızlıkların ve ortaya çıkacak olan problemlerin bireyi nasıl etkileyip etkilemeyeceğini büyük oranda etkilemektedir (Bandura, 1993). Öğrenme ile ilgili kuramlarda, özyeterliği yüksek olan bireylerin bilgiyi işleme yeterliliklerinin de yüksek olduğunu ve kişinin kendi ile ilgili öz yeterlik algısının yüksek olmasının bireyi öğrenmeye karşı güdelediği ve öğrenmeyi etkilediği vurgulanmaktadır. Ayrıca yüksek özyeterlik duygusunun öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırdığı da belirtilmektedir (Senemoğlu, 2005).

Yapılan araştırmalarda özyeterlik inançları yüksek olan bireylerin, kendilerine yüksek hedefler oluşturma, kararlarında ısrarlı olma, bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini bir işi başarmak için kullanma, yeteneklerine güvenme, bir görevi başarmak için çeşitli yolları deneme, çaba gösterme ve problem çözme becerilerini kullanma alanında daha profesyonel davrandıkları belirlenmiştir (Pajares, 1996; Uçal-Canakay, 2007). Ayrıca araştırmalarda öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin verilen görevi başarmak için büyük çaba sarf ettikleri ve olumsuzluklarla karşılaşınca problemleri çözmek için ısrarla çalıştıklarını ve yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmadıklarını belirlenmiştir (Aşkar ve Umay, 2001; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde müzik eğitiminde Orff yaklaşımı ile müziğe yönelik özyeterlik düzeylerini konu alan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Şeker ve Bilen (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 9-11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Deneysel araştırma modelinin kullanıldığı araştırma 18'i deney, 18'i kontrol olmak üzere toplam 36 denek ile yapılmıştır. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubuna geleneksel keman eğitimi uygulanırken deney grubuna ayrıca haftada bir Orff Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Orff Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitiminin öğrencilerin Keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Şeker ve Bilen, 2014). Tokinan ve Bilen (2011) Orff Schulwerk uygulamalarında da sıkça yer verilen dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 14 haftalık deney süresinin sonunda Orff yaklaşımı uygulamalarında da sıkça yer verilen yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan başka bir araştırmada ise, Orff Schulwerk uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik düzeyleri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada Orff eğitimi alan ve almayan grupların deney sonrası müzik yeteneklerine yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmasına karşılık, deney grubunun müzik öğretimine yönelik özyeterlik puanlarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. (Burak, Özmenteş ve Seban, 2015).

Öğretmenlerin, müzik öğretimindeki özyeterlikleri ile öğrencilerinin müzik başarısı arasında bir ilişki olduğu; kendine güvenen, yeteneklerinin farkında olan, başarabileceğine inanan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı yapacak yöntemleri deneme, öğrenme ve uygulama isteklerinin arttığı düşünülmektedir. Bununla birlikte asıl branşı müzik olmayan öğretmenlerin farklı

nedenlerden dolayı çoğu zaman kendilerini müzik öğretimi konusunda yeterli bulmadıkları görülmektedir (Bresler, 1993; Kocabaş, 2000; Küçüköncü, 2000; Mills, 1989; Şahin ve Aksüt, 2002; Yünlü ve Sağlam, 2004). Bu durumun nedenleri, müziksel geçmiş ve deneyimlerin yetersizliği (Russel-Bowie, 2010; Seddon ve Biasutti, 2008; Hennessy, 2000) ile lisans döneminde alınan eğitimin yetersizliği (Holden ve Button, 2006; Barış ve Özata, 2009) şeklinde sıralanabilir. Öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin farklı müziksel deneyimler ve bütünsel bir yaklaşımla içerik olarak zenginleştirilmesi müzik öğretme konusunda kendilerine olan güvenlerinin artması açısından yararlı görünmektedir. Bu bağlamda Orff eğitimi gibi içerik bakımından geliştirici etkinlikler sunan bir müzik öğretim yaklaşımının asıl branşı müzik olmayan öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlikleri üzerindeki etkileri araştırılmayı bekleyen bir konudur. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin aldıkları Okul Öncesinde Orff dersinin öğrencilerin müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Orff eğitiminin, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin, müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada tek grup ön test - son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı katılımcılar ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Bu yönüyle desen tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın (O1- O2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmada kullanılan, tek grup ön test-son test araştırma deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma deseni (tek grup ön test – son test desen)

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O1	X	O2
	Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği (Bağımlı Değişken)	10 Haftalık Orff Eğitimi (Bağımsız Değişken)	-Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği (Bağımlı Değişken)

## Örnekleme

Araştırmaya Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Osmaniye Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programına devam eden 77 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %97.4'ü kadın ve yaş ortalaması 21.24'tür.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

**Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeği.** Çalışmada Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin belirlenebilmesi amacıyla Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği (MÖYÖÖ) kullanılmıştır. 23 maddenin yer aldığı ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .924 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddeler, Likert tipi beşli dereceleme kategorisine göre hazırlanmış ve Kesinlikle Katılıyorum: 5 puan, Katılıyorum: 4 puan, Az Katılıyorum: 3 puan, Katılmıyorum: 2 puan, Kesinlikle Katılmıyorum: 1 puan olmak üzere puanlanmıştır. Öğretmenlerin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 115.00, en düşük puan 23.00'tür. Alınan toplam puanın yüksek olması, genel Müzik Öğretimi Özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir.

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmakta olan haftada 2 saatlik Okul Öncesinde Orff dersinde gerçekleştirilmiştir. Derslere başlamadan bir hafta önce öğrenciler Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'ni tamamlamışlardır. Haftada iki saatlik ders süreci boyunca öğrencilerle, Orff öğretiminin temel felsefesi ve dayandığı gelişim kuramları, estetik eğitimi ve müzik düşüncesi, ritim, konuşma ve hareket ilişkisi, hareketten esinlenerek dans yaratma, müzikten esinlenerek hareket ve dans yaratma, mekân kullanma çalışmaları ve mekânda yaratıcı dans, ritim aletlerinin kullanımı, öyküden müzikli dramatisasyon çalışması, ritmik, melodik ve oyun doğaçlamaları ve müzikli dramatisasyona yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Uygulama süresince öğrencilerin bireysel, küçük grup ve tüm grup birlikte çalışmalarına olanak sağlayan etkinlikler düzenlenmiştir. Tüm derslerde öğrencilerin aktif katılımı esas alınmıştır. Her hafta, o hafta işlenecek konuyla ilgili örnekler verilmiş, ardından öğrencilerin bireysel ya da küçük grup olarak özgün etkinlikler oluşturmaları istenmiştir. Son iki hafta 5 kişilik gruplar oluşturulmuş ve gruplar Orff etkinlikleri planlamışlardır. Her grup, ritmi Orff eğitimine uygun enstrümantal bir müzik seçmiş, seçilen müziğe ve 3-5 yaş

çocukların gelişim düzeylerine uygun özgün bir Orff çalışması oluşturmuştur. 10 haftalık ders sonunda öğrenciler tekrar Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'ni tamamlamışlardır.

### Bulgular

Katılımcıların deney öncesi ve sonrasındaki müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığının anlaşılabilmesi amacı ile grup puanlarına ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır.

Tablo 2'de de görüldüğü üzere grubun MÖYÖÖ öntest puan ortalaması  $X=67,10$ , son test puan ortalaması ise  $X=79,66$  olarak bulunmuştur. Yapılan t testi sonucuna göre grubun öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,001$ ). Bu bulgu Orff yaklaşımı uygulamalarının çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin müzik öğretimi özyeterlik düzeylerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. MÖYÖÖ Öntest ve sontest puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm MÖYÖÖ	N	X	S	Sd	t	P
Öntest	77	67,1039	13,23232	76	44,500	,000
Sontest	77	79,6623	12,01601	76	58,175	,000

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Orff eğitimi uygulamalarının, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterliklerini geliştirmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Bu sonuç, Orff eğitiminin müziğe yönelik özyeterlikleri geliştirdiğini bildiren araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Burak ve diğ.,2015; Şeker ve Bilen, 2014; Tokinan ve Bilen, 2011;). Bu durumun sebepleri arasında yapılan deneysel işlemlerin teorik altyapısının oluşturulmasının yanı sıra daha çok uygulamaya dayalı olması, öğretmen adaylarının bu tip uygulamalar ile ilgili deneyimlerinin fazla olmayışı, Orff uygulamalarının ritim hareket ve oyun çerçevesinde gerçekleşmesinden dolayı eğlenceli yapısının öğretmen adaylarının müzik öğretimi ile ilgili üzerlerindeki gerilim ve kaygıyı azaltarak onların kendilerine olan güvenlerini geliştirdiği şeklinde açıklanabilir.

Asıl branşı müzik olmayan öğretmen adaylarının müzik öğretiminde güvensizlik yaşamalarının sebepleri arasında müziğin bir uzmanlık alanı olduğu, yetenek gerektirdiği ve yalnızca seçilmiş bir azınlık tarafından gerçekleştirilebileceği yönündeki yerleşik inançları gösterilebilir (Hennessy,2000). Orff eğitimi elementer düzeyde gerçekleşirken uygulamalar sırasında yararlanılan etkinlikler, şarkılar ve ritim çalgıları müzisyen olmayan kişilerin de rahatlıkla adapte olabileceği bir yapıdadır. Katılımcıların uygulamalar sırasında müzik etkinliklerini, ritim ve oyunları zorlanmadan deneyimlemeleri kendilerinin müzik öğretimi başarabileceklerine yönelik inançlarının artmasında sebep olduğu söylenebilir.

Deneysel işlemler süresince katılımcıların aktif olmaları, müziği yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri ve yaratıcılıklarının ortaya çıkması için onlara çeşitli eğitsel imkânlar sunulmuştur. Burak ve diğ.'e göre (2015) müzik yeteneğine yönelik özyeterliğin oluşmasında en çok doğrudan deneyimler etkili olmaktadır. Uygulamalar ayrıca katılımcılara müzik etkinliklerinin nasıl öğretileceği ile ilgili somut fikirler vermiştir. Asıl branşı müzik olmayan öğretmen adayları, lisans döneminde aldıkları eğitimin kendilerine yeterince donanım kazandırmadığını ve müzik öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini bildirmektelerdir (Arapgırlıoğlu ve Karağöz, 2010). Orff eğitimi uygulamaları sonucunda katılımcılar, farklı bir müzik eğitimi yaklaşımı konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmuşlardır. Bu sebeplerden dolayı da müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin geliştiği söylenebilir.

Özyeterlik, kişinin bir işi başaracağına yönelik inancıdır ve o işle ilgili motivasyon ve davranışlarını belirler. Müzik öğretimine yönelik özyeterliği düşük olan öğretmen adayları bu alanı zor ve karmaşık olarak algılayabilir ve bu durum eğitim kurumlarında müziksel etkinliklerin yapılmaması sonucunu doğurabilir. Orff eğitiminin müzik öğretimine yönelik olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda sınıf ve okul öncesi öğretmenlikleri lisans ve çocuk gelişimi önlisans programlarında Orff yaklaşımına yönelik dersler konulmalı, seminerler düzenlenmelidir. Asıl branşı müzik olmayan öğretmen adaylarının müziksel gelişimlerine önem verilmeli, ses, kulak, ritim ve enstrüman eğitimi gibi müzik eğitiminin farklı alanlarında donanımlı olmaları sağlanmalıdır. Bunun için lisans programlarındaki ders sayı ve süreleri artırılmalı, içerikleri düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarının yalnızca Orff yaklaşımı değil, diğer müzik öğretimi yöntemlerinde de deneyim ve bilgi sahibi olmaları sağlanarak müzik yetenek ve öğretimine yönelik özyeterliklerinin yükseltilmesi yönünde önlemler alınmalıdır. Orff yaklaşımı ve diğer müzik öğretim yaklaşımlarının müziğe yönelik tutum ve motivasyon gibi diğer duyuşsal alanlardaki gelişimlere olan etkileri incelenmelidir.

**Kaynaklar**

- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Arapgiriöglü, H., ve Karagöz, B. (2010). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi sürecinin durumu ve değerlendirilmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Elazığ.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencelerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1993). Perceiver self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*, Bandura, A. (Ed). *Self Efficacy in changing societies*. (s.1-46), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bariş, D. A., ve Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 27-42.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin Of The Council For Research in Music Education*, 1-13.
- Burak, S., Özmenteş, G., & Seban, D. (2015). Orff schulwerk uygulamalarının okulöncesi öğretmen adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2015). Müzik ve gelişim.. Artan (Ed.). *Okul Öncesi dönemde müzik eğitimi*, (s. 135-146), Ankara: Hedef Yayınları.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Hennessy, S. 2000. Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal Of Music Education* 17, No. 2: 18396.
- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal Of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Jungmaire, U. (2003). Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler. *Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum Bildiri Kitabı*, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul. s. 48.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal Of Music Education*, 6(2), 125-138.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1(1), 30-36.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic beliefs. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? teach music to my primary class? challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- Salmon, S. (2009). *On the development of "music and dance in social work and integrative pedagogy" at the Orff-Institute*. Orff-Schulwerk Informationen 81. Salzburg, 14-16.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Gencil, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(33), 265-283.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-Music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim – Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Slater, E. ve Çimşir, Ö. (2015). Orff-Schulwerk yaklaşımıyla elementer müzik ve hareket eğitimi. İ. Artan (Ed.). *Okul Öncesi dönemde müzik eğitimi* içinde, (s. 135-146), Ankara: Hedef Yayınları.
- Şahin, K., & Aksüt, M. (2002). I. kademede müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2).
- Şeker, S. S., & Bilen, S. (2014). 9–11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 112-124.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783.
- Tokinan, B. Ö., & Bilen, S. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).
- Uçal-Canakay, E. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. Ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yünlü, F., ve Saçlam, M. (2004). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri, içerikle ilgili güçlükleri ve eğitim gereksinimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(6), 211-226.

**Ben Öğretmen Olsaydım: Okul Öncesi Çocuklarının Öğretmenlerine Yönelik Görüşleri**

SEDA ESKİDEMİR MERAL

FATMA TEZEL ŞAHİN

MUHSİN YÖRÜK

**ÖZET**

**Problem Durumu:** Öğretmenin gerçekleşmesi için en önemli etken öğretmenin kendisidir. Öğretmenin çocuklarla kuracağı karşılıklı güven ve sevgiye dayalı ilişkilerdir. Bu çalışmada çocukların öğretmenlerine yönelik görüşlerinin kendi ifadeleriyle ortaya konulmasının öğretmen-çocuk iletişimine olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi çocuklarının öğretmenlerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

**Yöntem:** Bu araştırma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunda dört farklı sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren 57-72 aylık 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Öğretmen olsaydın ne yapardın/öğretmenlerinin hangi özelliklerini seviyorsun/sevmiyorsun?" vb. soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış çocuk görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki çocuklara "Öğretmen olsaydın neler yapardın/yapmazdın?" bununla ilgili bir resim çizer misin? denilerek iki tane resim çizmeleri istenmiştir. Ardından çocuklarla bireysel olarak görüşülerek çocuk görüşme formları uygulanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Bulgular ve Sonuç:** Çocukların öğretmen olsalar ne yapacaklarına ilişkin resimlerinin analizleri sonucunda en fazla "öğretme" ve "parka çıkarma/oyun oynatma" kategorilerinde; öğretmen olsalar ne yapmayacaklarına ilişkin resimlerinin analizinde ise "Bağırılmazdım / Kızmazdım/ Onlara vurmazdım/Kalplerini kırmazdım/Üzmezdim" kategorisinde açıklamalarda buldukları görülmüştür. Çocukların çoğu öğretmenlerini "İyi/güzel/iyi kalpli biri" olarak gördüklerini ve öğretmenleri "kızdığında/kötü davrandığında/bağırırken" mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin tüm özelliklerini sevdiklerini, değiştirmek istedikleri bir özelliği olmadığını belirtmişlerdir.

**Tartışma ve Öneriler:** Çalışma grubundaki çocukların olumlu öğretmen algısına sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte çocukların öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davranmasını ve daha fazla oyun oynamak/bahçeye çıkmak istedikleri görülmüştür. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde bu unsurlara yer verilerek öğretmen-çocuk iletişimine katkı sağlanabilir.

**If I Were a Teacher: Preschool Children's Views about Their Teachers****Abstract**

**Keywords:** Preschool, teacher, child, teacher perception

**Problem Statement:** The most important factor for learning to happen is the teacher's her/himself. It is the relationship that s/he establishes with children based on mutual confidence and love. Therefore, in this paper, it is thought that children's "self-expressed" views about their teachers will contribute positively to the teacher-child communication.

**Purpose of Study:** The aim of this paper is to reveal preschool children's views about their teachers.

**Method:** This research has been carried out via basic qualitative research design. The sample of this study has been constituted of 30 children, who are 57-72 months old, showing normal physical development, and going to four different classes of a kindergarten of the Ministry of National Education in Antalya/Turkey. Data of the study have been collected through semi-structured child interview forms, which consist of questions such as "What would you do if you were a teacher? / Which characteristics of your teacher do you like/not like? In addition, children in the study group have been asked to draw 2 pictures by telling them "Would you draw a picture about 'What would you do/do not do if you were a teacher?'" Then, child interview forms have been applied by seeing children individually. Data of the study have been analyzed through content analysis method.

**Findings and Results:** As results of the picture analysis related to what they would do if they were a teacher, it was seen that children gave expressions under the categories of "teaching" and "going to park/playing games" the most, and related to what they would not do if they were a teacher, they gave expressions under the categories of "I would not shout / I would not get angry / I would not hit them / I would not break their hearts / I would not upset them". Most of the children expressed that they saw their teacher as a "good / nice / kindhearted" person and became unhappy when their teacher "got angry / behaved badly / shouted". They stated that they loved all characteristics of their teachers and there were not any features that they would want to change.

**Discussion and Recommendations:** It can be said that children in the study group have positive perceptions about their teachers. However, it is also seen that children want their teachers to behave them better and play games/go to the garden more. Teacher-child communication can be improved by giving place to these topics in the in-service trainings for teachers.

## Problem Durumu

Geçmiş yüzyılların itaatkâr, uslu çocuk kavramı; kendi kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen çocuk kavramı ile yer değiştirmiştir. Çocuk, varoluşundan saygıyı hak eden, doğuştan iyi olan, kendi öğrenmesini gerçekleştirebilecek güce ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma hakkına sahip, yapmak istediklerini yapma konusunda inisiyatif kullanabilen bireydir (Howes, 1974; Kohl, 1969; Rousseau, 2008). Bu yeni çocuk imajının eğitim anlayışındaki etkisi eğitim ortamlarındaki iklimin otoriter yaklaşımdan, kişiler arası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşıma doğru değişmesi şeklinde olmuştur (Oktay, 2004). Öğretmen çocuğa müdahale etmemeli, çocuğun kendi gelişimlerini planlamalarına rehberlik etmeli, kendi kendine yetişmesine uygun çevreyi hazırlamalıdır (Aytaç, 2006; Şişman, 2006).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için en can alıcı etken ne öğretim araçları ne de izlenen yöntemdir. En önemli etken öğretmenin kendisidir. Kişiliği ve çocuklarla kuracağı karşılıklı güven ve sevgiye dayalı ilişkilidir. Öğretmen ile çocuk arasındaki olumsuz ilişki çocuğun öğrenme istek ve çabasını köreltir (Yörükoğlu, 2003). Öğretmenin sahip olduğu olumlu veya olumsuz bilgi, beceri, yetenek, algı ve tutumlar, çocuğun da bilişsel ve duyuşsal niteliklerini doğrudan etkileyebilmektedir (Yapıcı, 2007). Başarılı öğretmenler, çocuklarla etkili iletişim kurarlar (Eskicumalı, 2002). Etkili iletişim için; etkili konuşma, iyi bir dinleyici olma, saygı ve güvene dayalı samimi ilişkiler kurma, onların duygularına hitap edebilme ve empatik becerilere sahip olma, çocuklara değer verme ve demokratik tutuma sahip olma gerekmektedir (Kuran, 2002). Gordon'a (2017) göre sağlıklı bir öğrenme ortamı için öğrenci öğretmen ilişkilerinin sahip olması gereken özellikler şunlardır: (a) Açıklık veya şeffaflık; iki taraf da dürüst olmanın riskini birbiri üzerinde deneyebilir, (b) Önemsemek; her iki taraf da değer verdiğini bilir, (c) Ayrılık; her iki tarafın da kendine özgü yaratıcılığını ve bireyselliğini geliştirebilmesini sağlar, (d) Karşılıklı tatmin; böylece bir tarafın gereksinimi karşılanırken diğerininkiler yok sayılmayacaktır.

Son 20 yılda araştırmalarda, çocuklar araştırmalara görüşleri ve deneyimlerine değer verilen birer katılımcı olarak dahil edilmektedir (Avcı, Gündoğdu ve Şallı, 2017). Ancak günümüzde, çocukların görüşlerini ortaya koyan araştırmalara önem verilmesine rağmen (Graham, Powell, Taylor, Anderson ve Fitzgerald, 2013) alan yazında çocukların katılımcı olduğu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada çocuklar çalışmanın katılımcısı rolündedir ve öğretmenlerine yönelik görüşlerini kendi ifadeleri ile ortaya koymuşlardır.

Alan yazında çocukların katılımcı olduğu; okul öncesi dönemdeki çocukların okula (Aksoy ve Baran, 2010; Einarsdottir, 2005), ilkokula (Koçyiğit, 2014; Şallı, 2016), okul öncesi eğitime (Koçyiğit, 2014a) ilişkin algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. 5.,6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretmenlerine (Altıparmak, Aklar ve Dursun, 2017), ilköğretim okullarındaki çocukların öğretmenlerine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların (Arslan Cansever, 2017; Aykaç, 2012; Tuğrul ve Metin, 2010) bulunduğu da görülmektedir. Erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinden eğitim alan çocukların öğretmenlerine ilişkin görüşlerini (Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015), okul öncesi çocuklarının öğretmen ve öğretmenlik kavramına (Kesicioğlu ve Deniz, 2014; Kızıltaş ve Halmatov, 2017) yönelik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak okul öncesi çocuklarının öğretmenlerine yönelik görüşlerini, öğretmenlerinden beklentilerini belirlemeye amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen-çocuk iletişimine olumlu katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi çocuklarının öğretmenlerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

## Yöntem

Bu araştırma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmalar; insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilendir. Eğitim alanında yaygın şekilde kullanılan temel nitel araştırmalarda veriler, görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2015).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokuluna devam eden ve normal gelişim gösteren 57-72 aylık 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki tüm çocukların ailelerine bilgiye dayalı onay formu gönderilmiştir. Aileleri onay formunu imzalayan çocuklardan çalışmaya katılmak isteyenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 1.'de, öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çocuklara ilişkin bilgiler

		n
Çocuğun yaşı	57-61 aylık	11
	62-66 aylık	9
	67-72 aylık	10
Çocuğun cinsiyeti	Kız	16
	Erkek	14
Okul öncesi eğitim alma durumu	İlk senesi	19
	İkinci senesi	4
	Üçüncü senesi	7
<b>TOPLAM</b>		<b>30</b>

Tablo 2. Öğretmenlere ilişkin bilgiler

	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun olunan bölüm	Sınıf Mevcudu
1. öğretmen	36	Kadın	15	Okul Öncesi Öğretmenliği	19
2. öğretmen	38	Kadın	15	Okul Öncesi Öğretmenliği	17
3. öğretmen	38	Kadın	15	Okul Öncesi Öğretmenliği	17
4. öğretmen	46	Kadın	26	Okul Öncesi Öğretmenliği	19

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “öğretmen olsaydın ne yapardın/öğretmenlerinin hangi özelliklerini seviyorsun/sevmiyorsun?” vb. soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca çocukların ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve çocuğun öğretmeni ile beraber doldurulan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### Uygulama Süreci

Çalışmanın yapıldığı sınıflardaki tüm çocuklara boya ve kağıt verilmiş, istedikleri kadar süre kullanabilecekleri belirtilerek “Öğretmen olsaydın neler yapardın/yapmazdın?” bununla ilgili bir resim çizer misin? denilerek çocuklardan iki tane resim çizmeleri istenmiştir. Ardından çalışma grubundaki çocuklarla bireysel olarak görüşülerek resimlerini anlatmaları istenmiştir ve anlatılan ifadeler her çocuk için not edilmiştir. İlk resim yapıldıktan ve çocuklarla resim hakkında konuşulduktan sonra çocukların istedikleri bir oyun oynanmıştır. Ardından ikinci resme geçilmiştir. Resimlerini tamamlayan çocuklarla bireysel olarak görüşülerek resimlerini anlatmaları istenmiştir ve anlatılan ifadeler her çocuk için not edilmiştir. Resim çalışmaları tamamlandıktan sonra çocuklar ile bireysel olarak görüşülerek çocuk görüşme formları uygulanmıştır. Çocuklardan alınan cevaplar not edilmiştir. Her bir görüşme 5-10 dakika arasında sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada farklı veri toplama teknikleri kullanılarak ve çocukların ifadelerinden alıntılara yer vererek çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bulguları, çocukların yaptıkları resimlere ilişkin bulgular ve çocuklarla yapılan görüşmelere ilişkin bulgular olmak üzere iki ayrı kısımda sunulmuştur.



**Çocukların Yaptıkları Resimlere İlişkin Bulgular****Tablo 3.** Sen öğretmen olsaydın neler yapardın? konulu resimlere ilişkin anlatımların dağılımı

Kategoriler	f
Öğretme	16
Parka çıkarma/ oyun oynatma	6
Geziye götürme	4
İlgisiz resim	4
Teneffüse çıkma	2
Etkinlik yapma	2
Projeler yapma	1

Tablo 3.'de Çocukların "Sen öğretmen olsaydın neler yapardın?" konulu resimlere ilişkin anlatımların dağılımları verilmiştir. Çocukların en fazla "öğretme" kategorisinde yer alan açıklamalara yer verdikleri görülmüştür (f:16). Bunu "parka çıkarma/oyun oynatma" (f:6) ve "geziye götürme" (f:4) kategorileri takip etmiştir. 2'şer çocuk "teneffüse çıkarma" ve "etkinlik yapma" kategorilerinde açıklamalara yer verirken 1 çocuk "proje yapma" kategorisinde açıklamada bulunmuştur. 4 çocuk ise konu ile ilgili olmayan bir resim yapmış ve bunu anlatmıştır.

"Öğretme" kategorisinde ifadeler yer veren çocuklardan biri resmini şu şekilde anlatmıştır:

*Ben öğretmen olsaydım. Çocuklarıma matematik öğretdim. Saymayı öğretdim. Okuma yazma öğretdim (Ç9,68 ay, K).*

"Parka çıkarma/oyun oynatma" kategorisinde ifadeler yer veren çocuklardan biri resmini şu şekilde anlatmıştır:

*Parka çıkartırdım. Çimlerde koştururdum. Kaydırdıktan kaydırırdım (Ç13,65 ay, E).*

"Geziye götürme" kategorisinde ifadeler yer veren çocuklardan biri resmini şu şekilde anlatmıştır:

*Okul gezisine giderdim.... Deniz kenarında etkinlik yapardım (Ç29, 72 ay, K).*

"Öğretme" kategorisinde ifadeler yer veren çocuklardan 10'u matematik ve sayma öğrettiğini, 3'ü okuma yazma öğrettiğini, 4'ü resimlerinde tahta yaptıklarını, 2'si de ellerinde çubuk olduğunu ifade etmiştir.

**Resim 1.****Resim 2.**

Resim 1.'i yapan ve anlatımları "öğretme" kategorisinde yer alan bir çocuk resmini "Resimimde bir şeyler öğretiyorum. Böylece çocuklara bir şeyler öğretmiş oluyorum." şeklinde anlatmıştır (Ç30, 70 ay, K). Resim 2.'yi yapan ve anlatımları "öğretme" kategorisinde bulunan diğer bir çocuk ise resmini "Öğretmenler tabloda matematik çalıştırıyorlar. Bu da bir öğretmen. Öğretmenin elinde tebeşir var..." şeklinde anlatmıştır (Ç20, 63 ay, K).



Resim 3.



Resim 4.

Resim 3.'ü yapan ve anlatımları "parka çıkarma/oyun oynatma" ve "öğretme" kategorilerinde bulunan bir çocuk resmini "Parka çıkarırdım. Matematik sorusu anlatırdım. Sonra da çocuklar eve gitti." şeklinde anlatmıştır (Ç14, 72 ay, E).

Resim 4.'ü yapan ve anlatımları "geziye götürme" ve "parka çıkarma/oyun oynatma" kategorilerinde bulunan bir çocuk resmini "Otobüsle çocuklar geziye gidiyor. Öğretmenleri de var. Ağaç evine gidiyorlar. Çocuklar çok eğleniyorlar. Hep dışarıda oynamak isterdim. Koşardık eğlenirdik. Çok güzel oyunlar oynatırdım." şeklinde anlatmıştır (Ç31, 72 ay, E).

**Tablo 4.** Sen öğretmen olsaydın neler yapmazdın? konulu resimlere ilişkin anlatımların dağılımı

Kategoriler	f
Bağırılmazdım / Kızmazdım/ Onlara vurmazdım/ Kalplerini kırmazdım/Üzmezdim	8
Koşmazdım/ top oynamazdım/resim yapmazdım (Çocukların yaptığı/öğretmenlerin yapmayacağına düşünülmesiyle yönelik ifadeler)	6
İlgisiz resim	5
Yerlere çöp atmalarını istemezdim/İzinsiz parka çıkartmazdım (Öğretmenin izin vermediği eylemlere/kurallara yönelik ifadeler)	4
Kitap çalıştırmazdım/ödev yaptırmazdım	2
Çizmek/anlatmak istemedi	2
Yaramazlık yapanlara öğretmezdim/sınıfımda istemezdim	2
Öğretmezlik yapmazdım	2

Tablo 4.'de Çocukların "Sen öğretmen olsaydın neler yapmazdın? konulu resimlere ilişkin anlatımların dağılımları verilmiştir. Çocukların en fazla "Bağırılmazdım / Kızmazdım/ Onlara vurmazdım/Kalplerini kırmazdım/Üzmezdim" kategorisinde yer alan açıklamalara yer verdikleri görülmüştür (f:8). Bunu "çocukların yaptığı/öğretmenlerin yapmayacağına düşünülmesiyle yönelik ifadeler" (f:6) ve "öğretmenin izin vermediği eylemlere/kurallara yönelik ifadeler" kategorileri (f:4) takip etmiştir. 2'şer çocuk "Kitap çalıştırmazdım/ödev yaptırmazdım", "Yaramazlık yapanlara öğretmezdim/sınıfımda istemezdim" ve "Öğretmezlik yapmazdım" kategorilerinde açıklamalara yer vermiştir. 5 çocuk ilgisiz resim çizerken 2 çocuk ise resim yapmak/anlatmak istememiştir.

"Bağırılmazdım/Kızmazdım/Onlara vurmazdım/Kalplerini kırmazdım/Üzmezdim" kategorisinde ifadeler yer veren çocuklardan biri resmini şu şekilde anlatmıştır:

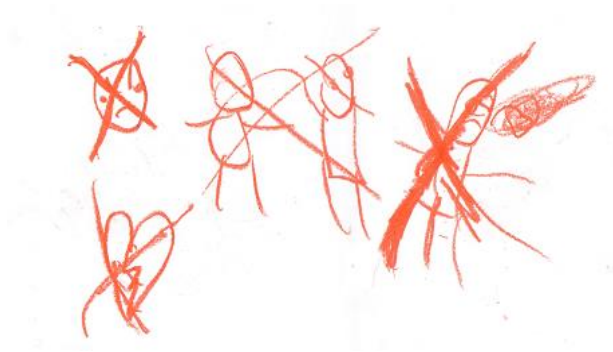
*Çocuklarıma yüksek sesle bağırılmazdım. Çocuklarıma kalbini kırmazdım (Ç6,72 ay, K).*

"Çocukların yaptığı/öğretmenlerin yapmayacağına düşünülmesiyle yönelik ifadeler" kategorisinde anlatımlara yer veren çocuklardan biri resmini şu şekilde anlatmıştır:

*Ben öğretmen olsaydım lego oynamazdım parka çıkmazdım, top oynamazdım (Ç12, 68 ay, K).*

“Öğretmenin izin vermediği eylemlere/kurallara yönelik ifadeler” kategorisinde anlatımlara yer veren çocuklardan biri resmini şu şekilde anlatmıştır:

... Yerlere çöp atmalarını istemezdim. Çiçekleri ezmelerini istemezdim (Ç27,71 ay, E).



Resim 5.



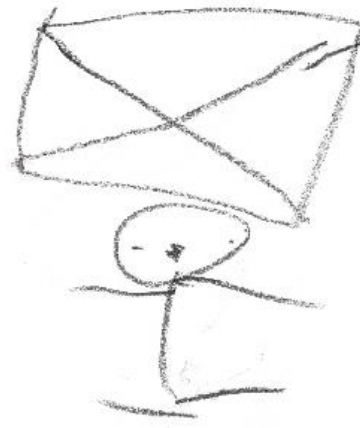
Resim 6.

Resim 5.'i yapan ve anlatımları “Bağırmazdım / Kızmazdım/ Onlara vurmazdım/Kalplerini kırmazdım/Üzmezdim” kategorisinde bulunan bir çocuk resmini “Çocuklara öncelikle kızmazdım. Onlara vurmazdım. Onlara bağırılmaz, kalplerini kırmazdım.” şeklinde anlatmıştır (Ç3,72 ay, E).

Resim 6.'yı yapan ve anlatımları “çocukların yaptığı/öğretmenlerin yapmayacağına düşünüldüğü eylemlere yönelik ifadeler” ve “öğretmenin izin vermediği eylemlere/kurallara yönelik ifadeler” kategorilerinde bulunan bir çocuk resmini “Resim yapmayı sevmezdim. İzinsiz benim eşyalarımı almalarına izin vermezdim.” şeklinde anlatmıştır (Ç14,72 ay, E).



Resim 7.



Resim 8.

Çalışma grubundaki çocukların öğretmen olsalar yapmayacakları eylemleri anlatmak için resimlerinin üzerine çarpı işareti koydukları görülmüştür (Resim 7.- Resim 8.).

**Çocuklarla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular****Tablo 5.** Sen öğretmen olsan neler yaparsın/nasıl bir öğretmen olursun/ öğrencilerine nasıl davranırsın? Sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	f
İyi /güzel davranırdım.	14
Çocukları parka/bahçeye çıkarırdım.	12
İyi/güzel bir öğretmen olurdum.	10
Ödev/ders verirdim/ işlerdim/her şeyi/sporu/matemiği/resim yapmayı öğreterdim.	10
Etkinlik yaptırırdım.	8
Oyun oynatırdım.	6
Boyama/resim/sanat etkinlikleri yaptırırdım.	6
Bilgisayar/deney/dans/müzik yaptırırdım/kitap okurdum.	6
Onları severdim.	3
Geziye götürürdüm.	3
Eğlendirirdik/onları eğlendirirdim.	3
Sınıf kurallarına uymayanları uyarırdım/molaya göndermezdim.	3
Kızgın değil, mutlu olurdum/kızmadım.	2
Teneffüs arası verirdim.	2
Kızgın olurdum.	2
Nazik/ İyi kalpli olurdum.	2
Çocuklarıma saygı duyardım.	1
Öğrencilere her şeye izin verirdim.	1
Öğrencilere çıkartma dağıtırdım.	1
Hiç etkinlik yaptırmazdım.	1

Tablo 5.'de "Sen öğretmen olsan neler yaparsın/nasıl bir öğretmen olursun/ öğrencilerine nasıl davranırsın?" sorusuna verilen cevapların dağılımı yer almaktadır. Araştırma grubundaki çocukların en fazla "İyi /güzel davranırdım." kategorisinde yer alan ifadelere yer verdikleri görülmüştür (f:14). Bunu "Çocukları parka/bahçeye çıkarırdım." kategorisi takip etmektedir (f:12). 10'ar çocuğun ise iyi/güzel bir öğretmen olurdum. " ve "Ödev/ders verirdim/ işlerdim/her şeyi/sporu/matemiği/resim yapmayı öğreterdim." kategorilerinde yer alan cevaplar verdikleri görülmüştür.

Bu soruya farklı kategoriler içerisinde yer alacak şekilde cevap vermiş bir çocuk görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Çocuklara iyi davranırdım. Her şeyi öğreterdim. İyi davranırdım. Öğrencilere her şeye izin verirdim. Öğrencilere sticker dağıtırdım. Öğrencilere spor öğreterdim. Boyama yaptırırdım. Öğrencilere iyi davranırdım. En güzel şeyleri öğreterdim (Ç9,68 ay, K).*

**Tablo 6.** Sence öğretmen nasıl biri? sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	f
İyi/güzel/iyi kalpli biri	26
Kibar/mutlu/hoşgörülü/yardımsaver	5
En güzel şeyleri öğretiyor/etkinlik yaptırıyor/hikaye okuyor/oyun oynatıyor/bizi eğlendiriyor	5
Bağırıyor/Kızıyor/Ceza veriyor/Molaya gönderiyor	4
Güzelce davranıyor/kızılmıyor	4
İyi/güzel bir öğretmen	3
Güzel konuşuyor	1

Tablo 6.'da "Sence öğretmen nasıl biri?" sorusuna verilen cevapların dağılımı verilmiştir. Çocukların tamamına yakının öğretmenin "İyi/güzel/iyi kalpli biri" kategorisinde tanımladığı görülmüştür (f:26).

Çocukların çoğunun öğretmenlerini olumlu özellikleri ile tanımladığı görülürken 4 çocuğun "Bağırıyor/Kızıyor/Ceza veriyor/Molaya gönderiyor." kategorisinde yer alan ifadelerle yer verdikleri görülmüştür.

Bu soruya farklı kategoriler içerisinde yer alacak şekilde cevap vermiş bir çocuk görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*İyi bir öğretmen olurdum. İyi davranırdım. Parka çıkarırdım. Sinemaya tiyatroya götürürdüm. Etkinlik yaptırırdım. Güzel ödevler, deneyler yaptırırdım. Onlarla beraber koşardım. Yuvarlama yapıştırma yapardım (Ç13,65 ay, E).*

**Tablo 7.** "Öğretmenin hangi özelliklerini seviyorsun?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Tablo 7.'de " Öğretmeninin hangi özelliklerini seviyorsun?" sorusuna verilen cevapların dağılımı yer almaktadır. Çalışma grubundaki

Kategoriler	f
İyi/güzel davranmasını	8
Dışarı/parka çıkarmasını	6
Oyun oynatmasını/bizimle oynamasını	5
Her şeyini/her özelliğini	4
Etkinlik yaptırmasını	4
Resim/boya yaptırmasını	3
İyi kalpli /Kibar/Nazik olmasını	3
Beni/bizi sevmesini	3
Ödev vermesini/yaptırmasını	2
Dil etkinlikleri yaptırmasını	2
Ödül /Güzel şeyler vermesini	2
Şarkı söyletmesini,23 Nisan için çalıştırmasını	2
Yok, düşünemiyorum	2

çocukların en fazla öğretmenlerinin iyi/güzel davranmasını sevdikleri görülmüştür (f:8). 6 çocuk öğretmenlerinin onları dışarı/parka çıkarmasını, 5 çocuk oyun oynatmasını/onlarla oynamasını sevdiğini ifade etmiştir. 4'er çocuk ise öğretmenlerinin her şeyini/her özelliğini ve etkinlik yaptırmasını sevdiğini belirtmiştir.

Bu soruya " farklı kategoriler içerisinde yer alacak şekilde cevap vermiş bir çocuk görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Parka çıkartmasını seviyorum. Etkinlik yaptırmasını seviyorum. Her şeyini seviyorum. Ödül vermesini seviyorum (Ç2, 62 ay, K).*

Tablo 8. Öğretmeninin hangi özelliklerini sevmiyorsun? sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	f
Bütün özelliklerini seviyorum	18
Kızması/bağırması/kötü davranmasını	10
Bizi parka çıkarmamasını	2
Bana su vermemesini / yemeğe götürmemesini	2
Resim yapılmasına izin vermemesini/sevdiğimiz şeyleri yapmamasını	2
Ceza vermesini/molaya göndermesini	2
Zor şeyler yaptırmasını	1

Tablo 8.'de "Öğretmenin hangi özelliklerini sevmiyorsun?" sorusuna verilen cevapların dağılımı yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların yarısından fazlasının öğretmenlerinin bütün özelliklerini sevdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. 10 çocuğun ise öğretmenlerinin kızması/bağırması/kötü davranmasını sevmediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Bu soruya " farklı kategoriler içerisinde yer alacak şekilde cevap vermiş iki çocuk görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Mesela çok bana kızması, bana su vermemesi, resim yapılmasına izin vermemesi. Bu kadar. (Ç9,68 ay, K).*

*Kızmasını, uyarmasını, parka çıkarmaması, yemeğe götürmemesi, arkadaşların toplanmadığında eve göndermemesini (Ç29 , 72 ay, K).*

**Tablo 9.** Öğretmenin ne yaptığında/nasıl davrandığında mutlu oluyorsun? sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	f
İyi/güzel/hoşgörülü davrandığında	15
Etkinlikler/güzel etkinlikler yaptırdığında	8
Ödül verdiğinde	4
Her türlü davrandığında/her davranışında mutlu oluyorum	3
Bir şey/Oyuncak verince /sürpriz yapınca	3
Bahçeye çıkarınca	2
Oyun oynatınca	2
Başımı okşayınca/beni sevince/özleyince	2

Tablo 9.'da "Öğretmenin ne yaptığında/nasıl davrandığında mutlu oluyorsun?" sorusuna verilen cevapların dağılımı yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların yarısı öğretmenleri iyi/güzel/hoşgörülü davrandığında mutlu olduklarını ifade etmiştir. 8 çocuk öğretmenleri etkinlikler/güzel etkinlikler yaptırdığında, 4 çocuk ise öğretmenleri ödül verdiğinde mutlu olduklarını ifade etmiştir.

Öğretmeni iyi/güzel/hoşgörülü davrandığında mutlu olduklarını ifade eden bir çocuk görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*Hoşgörülü davrandığında mutlu oluyorum. Benimle konuşunca. Beni dinleyince bana söz hakkı verince (Ç2,62, ay, K).*

**Tablo 10.** Öğretmenin ne yaptığında/nasıl davrandığında üzülüyorsun? sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	f
Kızdığında/Kötü davrandığında/Bağırdığında	18
Hiçbir davranışında üzülüyorum.	8
Oyuncaklarla oynamama izin vermediğinde, oyun oynatmadığında/Etkinlik yaptırmadığında	3
Bazı arkadaşlarımı cezalandırdığında/ hiçbir şeye dokunmama izin vermediğinde/ Parka çıkaracağım deyip çıkarmadığında	3
Bilmiyorum	1
Öğretmenim yalnız kaldığında	1

Tablo 10.'da " Öğretmenin ne yaptığında/nasıl davrandığında üzülüyorsun? " sorusuna verilen cevapların dağılımı yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların yarısından çoğunun (f:18) öğretmenleri kızdığında/kötü davrandığında/bağırdığında üzüldüklerini ifade ettikleri görülmüştür. 8 çocuk ise öğretmenlerinin hiçbir davranışında üzülmeyi ifade etmiştir.

Öğretmeni kötü davrandığında ve parka çıkarmadığında üzüldüğünü ifade eden bir çocuğun görüşleri şu şekildedir:

*Kötü davrandığında. Mesela bazı günler parka çıkaracağım diyor. Çıkarmıyor. Yani çıkarmıyor (Ç13,65 ay, E).*

**Tablo 11.** Öğretmenin sana kızıyor mu? Neden kızıyor? sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	f
Bazen/biraz	15
Hayır	11
Evet	4
<b>Neden kızıyor?</b>	
Yaramazlık yaptığımda/uslu durmadığımda	6
23 Nisan etkinliklerinde/gösterilerde/danslarda iyi yapamadığım zaman	4
Bilmem/cevap yok	4
Yanlış bir şeyler yaptığımda	2
Kalemlerimi/oyuncaklarımı toplamayınca	2
Vurunca, ittirince, küfredince	2

Tablo 11.'de "Öğretmenin sana kızıyor mu? Neden kızıyor?" sorusuna verilen cevapların dağılımı yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların yarısı (f:15) öğretmenlerin kendilerine bazen/biraz kızdığını, 11'i kızmadığını, 4'ü kızdığını ifade etmiştir. 6 çocuk yaramazlık yaptığında/uslu durmadığında öğretmenin kendisine kızdığını ifade ederken 4 çocuk 23 nisan etkinliklerinde/gösterilerde/danslarda iyi yapamadığı zaman öğretmenlerinin kendisine kızdığını ifade etmiştir. 4 çocuk ise öğretmenlerinin kendisine neden kızdığını bilmediğini belirtmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların çoğunun (f:16) öğretmen olsalardı ne yapacaklarına ilişkin yaptıkları resimleri "öğretme" kategorisinde ifadelerle açıkladıkları görülmüştür. Bu çocuklardan 4'ü resimlerinde tahta yaptıklarını ifade etmiştir. Çalışma grubundaki çocuklardan 10'unun "Öğretmen olsaydın neler yapardın" sorusuna "Ödev/ders verirdim/işlerdim/her şeyi/sporu/matematiği/resim yapmayı öğrettirdim." şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. İlgili alan yazına bakıldığında benzer şekilde çocukların öğretmenlerin "öğretme" rolüne vurgu yaptıkları çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Koçyiğit (2014a) tarafından çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada çocuklara "Öğretmenler ne iş yaparlar?" sorusu sorulmuştur. Çocukların hemen hepsinin öğretmenlerin ders yaptırdıklarını ve etkinlik hazırlayıp uygulattıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Arslan Cansever (2017) tarafından birinci sınıfa devam eden 66-68 aylık çocukların öğretmen kavramlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ise çocukların öğretmenlerini en fazla ders anlatırken ve tahtaya yazı yazarken çizdikleri bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların öğretmen olsalardı ne yapmayacaklarına ilişkin yaptıkları resimlere ilişkin açıklamalarının en fazla "Bağırmazdım/Kızmazdım/Onlara vurmazdım/Kalplerini kırmazdım/Üzmezdim" kategorisinde yer aldığı görülmüştür(f:8). Çalışma grubundaki çocukların yarısından çoğunun (f:18) öğretmenleri kızdığında/kötü davrandığında/bağırdığında üzüldüklerini ifade ettikleri bulunmuştur. Çocukların öğretmenlerinin sevmediği özellik olarak ikinci sırada "kızması/bağırması/kötü davranmasını" belirttikleri görülmüştür. Bu bulgular, 9-11 yaşları arasındaki çocukların hayallerindeki öğretmeni çizip anlattıkları bir çalışmada, çocukların en fazla "öğrencilere kızmamasını/ bağırmamasını isterdim" şeklinde ortaya konulan bulgular ile benzerlik göstermektedir (Tuğrul ve Metin, 2009). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin incelendiği bazı çalışmalarda da



öğretmenlerin olumsuz sınıf yönetimi stratejilerine yer verdikleri görülmüştür. Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin sınıf ortamında gözlem yoluyla incelenmesini amaçlayan araştırmada öğretmenlerin kullandıkları olumsuz ifadelerin (emir verme, olumsuz disiplin, olumsuz yüz ifadeleri ve sesler vb.), olumlu ifadelerden (kurallar, yardım vb.) daha fazla olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmenlerin çocukları kontrol edebilmek için zaman zaman bağırarak, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza vermek ve olumlu davranışa yönlendirebilmek için önceden ödül vermek (rüşvet) zorunda kaldıklarını yüksek oranda ifade ettikleri belirlenmiştir (Turla, Tezel Şahin ve Avcı, 2001). Bu çalışmada çocukların anlatımları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin zaman zaman sınıflarında olumsuz sınıf yönetimi stratejilerine yer verdikleri söylenebilir. Çocukların öğretmenlerin kendilerine bağırmasını, kızmalarını, kötü davranmalarından mutsuz oldukları ve öğretmenlerinin bu davranışlarından vazgeçmelerini istedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu şekilde davranmaları çocukları bir birey olarak görmediklerini ve kendilerini sınıfta otorite figürü olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Çalışma grubundaki çocukların en çok vurguladıkları, tüm çocukların ifadelerinde yer alan ve hemen hemen her kategoride yer alan unsurun "oyun oynamak" ve "bahçeye/dışarıya çıkmak" olduğu görülmüştür. 6 çocuk "Sen öğretmen olsaydın neler yapardın? konulu resimlerini "Parka çıkarırdım/ oyun oynatırdım." şeklinde anlatmıştır. 12 çocuk "Sen öğretmen olsaydın neler yapardın? sorusuna "Çocukları parka/bahçeye çıkarırım." şeklinde cevap verirken 6 çocuk "Oyun oynatırdım." yanıtını vermiştir. Çocuklara öğretmenlerinin sevdiği özellikleri sorulduğunda 6 çocuğun "dışarı/parka çıkarmasını", 5 çocuğun "oyun oynamasını/bizimle oynamasını" cevabını verdiği görülmüştür. 2 çocuk öğretmenin sevmediği özellik olarak "parka çıkarmasını" gösterirken, 2 çocuk öğretmeni "bahçeye çıkarınca", 2 çocuk öğretmeni "oyun oynatınca" mutlu olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular çocukların oyun ihtiyacını göstermekte ve bu ihtiyacın öğretmenler tarafından yeterince karşılanmadığını düşündürmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda oyunun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olduğu, tüm etkinliklerin oyun temelli olması gerektiği ve etkinliklerin mümkün olduğunca açık havada gerçekleştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Oyun, çocuğun hem gereksinimi hem de Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye göre hakkıdır. Öğretmenlerin çocuğun bu hakkına saygı göstermesi, oyun ve açık alan ihtiyacını gidermesi ve böylece okul öncesi eğitim programının ilkelerini de gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Alan yazında çocuğun oyun ve açık alan ihtiyacını ortaya koyan benzer çalışmalar bulunmaktadır. Aksoy ve Baran (2010) tarafından 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada çocukların %23.3'ünün bulunmaktan mutlu oldukları mekân olarak "bahçe alanı"ni resmettikleri görülmüştür. Einarsdottir (2005) tarafından 5-6 yaşındaki çocukların anaokulunda neler yaptığını, neler öğrendiğini, nelerden hoşlandığını ve hoşlanmadığını, yetişkinlerin neler yaptığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda çocukların okulda en sevdiği unsurun oyun ve sosyal etkileşim olduğu ortaya konulmuştur. Koçyiğit (2014a) tarafından çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada çocuklara "Öğretmenler ne yapmalı?" ve "Öğretmenin ne yaparsa daha mutlu olursun?" soruları yöneltilmiştir. Çocukların hemen hepsinin öğretmenlerin oyun oynatması gerektiğini ve oyun oynatılırsa daha mutlu olacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocuklara "Eğer kararları çocuklar verseydi ne yapardın?" sorusu yöneltilmiştir. Çocukların hepsi eğer karar verme şansları olsaydı oyun oynamayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Altıparmak, Aklar ve Dursun tarafından 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ve matematik öğretmenlerine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmada çocukların çoğunun öğretmen olsalardı dersi oyun ile anlatacaklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Çalışma grubundaki çocukların tamamına yakını (f:26) "Sence öğretmenin nasıl biri?" sorusuna "İyi/güzel/iyi kalpli biri" şeklinde cevap vermiştir. Çalışma grubundaki çocukların çoğu öğretmenlerinin tüm özelliklerini sevdiğini, değiştirmek istedikleri bir özelliği olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle çalışma grubundaki çocukların olumlu öğretmen algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Kesicioğlu ve Deniz (2014) tarafından okul öncesi çocuklarının öğretmen algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda çocukların çoğunun öğretmenlere yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları ortaya konulmuştur. Aykaç (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin yaptıkları resimlere dayalı olarak, öğretmenin ve öğrenme sürecinin nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılan çalışmada öğretmen algısının oldukça olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Çalışma grubundaki çocuklardan bazılarının "Sen öğretmen olsan neler yaparsın?" sorusuna "onları severdim" şeklinde cevap verdiği, öğretmenin sevdiği özellikler olarak kendilerini sevmelerini belirttikleri ve öğretmenleri onları sevince, okşayınca mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle çocukların kendilerine sevgi gösterilmesini istedikleri ve sevgi gösterildiğinde mutlu oldukları söylenebilir. Alan yazında bu bulguya benzer olarak çocukların öğretmenlerini sevgi gösteren kişi olarak algıladıkları bir çalışmaya rastlanılmıştır. Kızıtaş ve Halmatov (2017) tarafından 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amacıyla yapılan çalışmada çocukların öğretmenlik kavramına en çok yüklemiş oldukları metaforun tavşan olduğu ve ürettikleri metaforların ise en çok evcil hayvan kategorisinde toplandığı görülmüştür. Çocukların kendilerine sevgi gösteren ve dinleyen öğretmenleri kedi, tavşan, kelebek gibi evcil ve sıcakkanlı hayvanlar olarak çizdikleri ifade edilmiştir.

Çalışma grubundaki bazı çocukların öğretmenlerinin "etkinlik yaptırma" özelliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. 8 çocuk "Öğretmenin ne yaptığında/nasıl davrandığında mutlu oluyorsun? sorusuna" etkinlikler/güzel etkinlikler yaptırdığında mutlu oluyorum cevabını vermiştir. Çalışma grubundaki çocukların öğretmenlerinin sevdiği özellikleri arasında etkinlik/resim-boya/dil etkinliği yaptırmasını gösterdiği bulunmuştur. Çocuklar öğretmenleri etkinlik yaptırmadığında üzülüyor ve öğretmenin daha fazla etkinlik yaptırmasını istediğini ifade etmişlerdir. Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli (2015) tarafından erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinden eğitim alan çocukların öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada da hem erkek hem de kadın öğretmenlerden eğitim alan çocukların, çoğunlukla öğretmenlerinin en çok sevdiği yönü olarak etkinlik yaptırılmalarını belirttikleri görülmüştür.

Çalışma grubundaki bazı çocukların(f:3) "Öğretmen olsan neler yapardın?" sorusuna "Sınıf kurallarına uymayanları uyardım/molaya göndermezdim" yanıtını verdikleri, öğretmenlerinin sevmedikleri özellikleri olarak bana su vermemesini/yemeğe götürmemesini(f:2) ve ceza vermesini/molaya göndermesini (f:2) gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenleri; arkadaşlarını cezalandırdığında, hiçbir şeye dokunulmasına izin vermediğinde ve parka çıkaracağım deyip çıkarmadığında(f:3) üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin cezaya yer verdikleri söylenebilir. Çalışma grubundaki 4 çocuk öğretmenleri ödül verdiğinde mutlu olduğunu ve 2 çocuk öğretmenlerinin ödül verme özelliğini sevdiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim ortamında ödüle yer verdikleri ve çocukların bu durumdan memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Şahin Sak, Sak ve Şahin Çiçek (2016) ve Yörük, Tezel Şahin ve Eskidmir Meral (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerin tamamının ödüle yer verdiklerini ve öğretmenlerin çoğunun cezaya yer verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Cezanın- öğretmenlerin ifadeleri ile molanın eğitimde yerinin olmadığı ve çocuğa olumsuz etkileri olduğu günümüzde açıkça bilinmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin bu davranıştan vazgeçmemeleri düşündürücü ve üzücüdür. Ödül de tıpkı ceza gibi çocukların içsel motivasyonlarının önündeki en büyük engel olmakta, uzun vadede çocuğa yarardan çok zarar getirmekte ve çocuğu ödüle bağımlı hale getirmektedir. Öğretmenlerin çocuğun yararı için ödül ve cezadan vazgeçmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

### Sonuç

Araştırma grubundaki çocukların çoğunun (f:16) öğretmen olsalardı ne yapacaklarına ilişkin yaptıkları resimleri "öğretme" kategorisinde ifadelerle açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen olsalardı ne yapmayacaklarına ilişkin yaptıkları resimlerde ise en fazla (f:8) "Bağırmazdım / Kızmazdım/ Onlara vurmazdım/ Kalplerini kırmazdım/ Üzmezdim" kategorisinde yer alan açıklamalarda bulunmuşlardır. Sen öğretmen olsan neler yaparsın/nasıl bir öğretmen olursun/ öğrencilerine nasıl davranırsın? sorusuna " İyi/güzel davranırdım" (f:14) ve "Çocukları parka/bahçeye çıkarırdım" (f:12) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Sence öğretmenin nasıl biri? sorusuna araştırma grubundaki çocukların tamamına yakını (f:26) "iyi/ güzel/iyi kalpli biri" olarak cevap vermişlerdir. Araştırma grubundaki çocukların "Öğretmenin hangi özelliklerini seviyorsun? sorusuna "iyi/güzel davranmasını"(f:8) , "dışarı/parka çıkarmasını"(f:6) şeklinde cevap verdikleri görülürken sevmedikleri özellikleri sorulduğunda çocukların yarısından çoğunun (f:18) öğretmenlerinin sevmedikleri özellikleri olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırma grubundaki çocukların yarısının (f:15) öğretmenlerinin "iyi/güzel/hoşgörülü davrandıklarında" mutlu olduklarını ifade ettikleri, yarısından çoğunun ise (f:18) öğretmenleri "kızdığında/kötü davrandığında/bağırıldığında" üzüldüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların en çok vurguladıkları, tüm çocukların ifadelerinde yer alan ve hemen hemen her kategoride yer alan unsurun oyun oynamak ve bahçeye/dışarıya çıkmak olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların olumlu öğretmen algısına sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte çocukların öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davranmasını ve daha fazla oyun oynamak/bahçeye çıkmak istedikleri görülmüştür.

### Öneriler

Farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların öğretmenlerine yönelik görüşlerinin incelendiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada çocukların, öğretmenleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla ilgili görüşleri de incelenerek, çocukların ve öğretmenlerin birbirlerinden karşılıklı olarak beklentileri belirlenebilir. Farklı okul türlerine devam eden çocuklarla çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmanın yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerin tamamı kadındır. Erkek okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların öğretmenleri ile ilgili görüşlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada araştırma grubundaki çocukların öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davranmasını istedikleri, daha fazla oyun oynamak/bahçeye çıkmak istedikleri görülmüştür. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde bu unsurlara yer verilerek öğretmen-çocuk iletişimine katkı sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, Öğretmen, Çocuk, Öğretmen Algısı.

### Kaynakça

- Akgün, E. , Yarar, M. ve Dinçer, Ç.(2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2010), 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 Kasım, Antalya.
- Altıparmak, K., Aklar, M. A. ve Dursun, G. (2017) Bir günlüğüne matematik öğretmeni olsaydım, neler yapardım/yapmazdım: Öğrenci görüşleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1), 1117-1140.
- Arslan Cansever, B.(2017)The Children's perceptions of the teacher: An analysis of the drawings created by the children. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 281-291.
- Avcı, N., Gündoğdu, R. ve Şallı, F.(2017).Çocuklarla araştırma yapma konusunda akademisyen görüşlerinin incelenmesi. *International Eurasian Educational Research Congress*, 11-14 Mayıs, Denizli.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315.

- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş eğitim akımları*. Ankara: Mevsimsiz.
- Einardottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469-488.
- Eskicimalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Yüksel Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 2-31). Ankara: PegemA
- Gordon, T. (2017). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (9. baskı). İstanbul: Profil Kitap.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. ve Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Howes, V. M.(1974). *Informal teaching in the open classroom*. New York: McMillian.
- Kesicioğlu, O. S. ve Deniz, Ü. (2014). Investigation of pre-school children's perception of teacher in their drawings. *Creative Education*, 5, 606- 613.
- Kızıldaş, E.ve Halmatov, S.(2017). 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algıları, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 246-259
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkököl hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5),1861-1874.
- Koçyiğit, S. (2014a). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 203-214.
- Kohl, H.R. (1969). *The open classroom*. Newyork: Random House.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği.: Niteliği ve özellikleri.Adil Türkoğlu(Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde(s. 253-278). Ankara: Mikro.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Oktay, A. (2004). Yirmi birinci yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan (Yay. haz.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (2. basım) içinde. ( s. 15-37). İstanbul: Dem.
- Rousseau, J. J. (2008). *Emile: Bir çocuk büyüyor* (7.baskı). İstanbul: Selis.
- Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz,Y. ve Dereli, M.( 2015)Çocukların bakış açısıyla erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 142-162.
- Şahin Sak İ.T., Sak R., Şahin Çiçek B.K.(2016). The persistence of reward and punishment in preschool classrooms, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6, 55-63.
- Şallı, D.(2016). Okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuklarının ilkököl hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 147- 152.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA.
- Tuğrul, B. ve Metin, Ö. (2010). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarına devam eden çocukların hayallerindeki öğretmen resimlerinin incelenmesi. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi,1-3 Ekim, Edirne.
- Turla, A., Tezel Şahin, F. ve Avcı, N.(2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-5.
- Yörük, M. ,Tezel Şahin, F. , Eskidmir Meral, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve cezaya ilişkin görüşleri ile ödül ve cezaya yer verme durumları. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Alanya Türkiye. 18-20 Mayıs 2017.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. (26. basım). İstanbul: Özgür.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgecilkleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki

MUHSİN YÖRÜK

FATMA TEZEL ŞAHİN

SEDA ESKİDEMİR MERAL

## ÖZET

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmeni, Özgecilklik, Empati

**Problem Durumu:** Toplumsal ilerlemenin ve gelişimin en önemli öğelerinden biri de eğitimidir. Eğitim niteliğini ve kalitesini artırmada, eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesinde ise öğretmenin rolü büyüktür. Çocuklar öğretmenlerinin davranış, tutum ve değerlerini içselleştirme eğilimindedir. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların öğretmenleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazandığı önemli bir süreçtir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin özgecilkleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki, bu ilişkinin düzeyi ve farklı değişkenlerin etkileri istatistiksel yöntemlerle tespit etmeye çalışılmaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin özgecilkleri ve empatik eğilim düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem:** Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ve Aksu ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 160 okul öncesi öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri; öğretmenleri kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Genel Bilgi Formu", " Özgecilklik Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Kolmogorov Smirnov normallik analizi, Bağımsız Örneklemeler T Testi ve post-hoc analizlerden LSD kullanılarak değerlendirilmiştir.

**Bulgular ve Sonuç:** Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin medeni durumu, çocuğa sahip olma durumu, çalıştığı yaş grubu, mesleki kıdemlerinin empatik eğilim ve özgecilklik açısından anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin mezun olduğu bölümün ve yaşın empatik eğilim ve özgecilklik toplam ve alt boyutlarında anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca "Özgecilklik Toplam" ile "Empati Toplam" puanları arasında anlamlı pozitif düşük bir ilişki bulunmaktadır.

**Tartışma ve Öneriler:** Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin özgecilklik ve empatik eğitimlerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının özellikle hizmet öncesi dönemde verilmesinin aralarındaki ilişkiyi artıracığı düşünülmektedir.

## ABSTRACT

**Keywords:** Pre-school teacher, Altruism, Empathy

**Problem situation:** Education is one of the most important elements of social progress and development. Teacher's role in improving the quality of education and maintaining educational activities is very important. Children tend to internalize their teachers' behavior, attitudes and values. Especially the preschool period is an important process in which children acquire attitudes and values by establishing an identity with their teachers. Therefore, the relationship between the altruism and empathic tendencies of pre-school teachers, the level of this relationship and the effects of different variables are tried to be determined statistically.

**Purpose of the study:** This study was carried out to determine the altruistic and empathic tendency levels of pre-school teachers and the relationship between them.

**Method:** Relational screening method was used for this study. The study was conducted on 160 pre-school teachers working in pre-school institutions in Antalya Province and Kepez, Muratpaşa, Konya and Aksu districts in 2017-2018 academic year. The data of the study were collected with the "General Information Form", "Altruism Scale" and "Empathic Tendency Scale" prepared to determine teachers' personal information. SPSS 24.0 package program was used in data analysis. The data of the study were analyzed using Kolmogorov Smirnov normality analysis, Independent Samples T-test and Post-hoc analyses using LSD.

**Findings and Conclusion:** According to the results of the research, it was determined that the teachers' marital status, child ownership status, age group, occupational seniority did not make any difference in terms of empathy and altruism. It was determined that the department of the teachers that they graduated, and the age of the teachers created a significant difference in the total and sub-dimensions of empathic tendency and altruism. Furthermore, there is a significant positive correlation between "Total of Altruism" and "Total of Empathy" scores.

**Discussion and Suggestions:** Based on the results obtained from the research, it is thought that the training programs aimed at improving teachers' altruism and empathy education, will increase the relationship between them, especially in the pre-service period.

## Giriş

Tarih boyunca insanlar edindikleri bilgi, beceri ve tutumları bir sonraki nesile aktararak gelmiştir. İlk zamanlar sistemli olmayan bu kültürlendirme sürecinin rolünü günümüzde eğitim kurumları tarafından üstlenilmiştir. Eğitim sürecinde planlamadan değerlendirmeye kadar sürecin yönetilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin niteliği eğitimin etkili olmasını sağlayan temel unsurdur (Çeliköz, 2003). Nitelikli öğretmenlerden mesleki yeterliliğe sahip olmalarının yanı sıra olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları da beklenilmektedir. Öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerinden biri de özgecildir (Yıldırım ve Topçuoğlu, 2016). Özgecillik başkalarının yararını da kendi yararı kadar gözetme, maddi ve manevi bir çıkar gözetmeden yardımda bulunma, bencillik karşıtı davranış olarak tanımlanmaktadır (Karadağ ve Mutağçılar, 2009). TDK (2018)'e göre özgecillik; Çıkar gözetmeksizin başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlak tutum ve görüşü olarak tanımlanmaktadır. Özgecillik; yardım etme, sorumluluk üstlenme, başışta bulunma gibi pek çok olumlu davranışı içermektedir. Ancak her olumlu davranışa özgeci davranış denilemez. Bir olumlu davranışın özgecillik olarak nitelendirilmesi için o davranışın bir karşılık beklenmeden yapılmış olması gerekmektedir (Akbaba, 1994).

Öğretmen niteliklerinin kişisel değerler başlığı altında değerlendirilen ve nitelikli öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden birisi de empatik iletişim becerilerine sahip olmasıdır. Eğitim insanları arasındaki karşılıklı iletişime dayanır (Ergün, 2009). Öğretmenlerin bu iletişim sürecinde empati kurabilmesi son derece önemlidir. Empati terimi özünde başka bir kişinin bakışını ve duygularını anlama ve paylaşma kabiliyeti, başkasının bakış açısıyla görme ve başka bir bakış açısını anlama yeteneğini olarak ifade edilebilir (Tomlinson & Murphy, 2018). Dökmen'e (2003) göre bir insanın karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için üç öge gerekmektedir: Bunlardan ilki, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara kişinin bakış açısı ile bakması, ikincisi, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, üçüncüsü de empatik anlayışın karşısındakine iletilmesidir. Eğitimin amacına ulaşabilmesi için; öğretmen, kendisini çocuğun yerine koyabilmeli, onun bakış açısıyla durumu doğru olarak değerlendirebilmeli ve bunu çocuğa hissettirebilmelidir (Çeliköz, 2003).

Çocuklar birçok bilgi, beceri ve tutumu gözlemleyerek kazanırlar. Özellikle küçük yaşta çocuklar öğretmenlerini model alma eğilimindedir (Ergün, Ergezer ve Özdaş, 1999). Onların düşüncelerinden, tavır ve davranışlarından etkilenirler (Eskicumalı, 2002). Öğretmenleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanırlar. (Sünbül, 2005, s.261). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerilere sahip olması ve özgeci davranışlarda bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında, okul öncesi öğretmenlerinin (Çelik, 2008; Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013; Kılıç, 2005; Zihni, 2015) ve okul öncesi öğretmen adaylarının (Ahmetoğlu ve Acar, 2016; Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000; Kehale, 2002; Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi, 2005; Özkan ve Yılmaz, 2016; Şen, 2016) empatik eğilimlerinin ve empatik becerileri düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin (Dilmaç ve Ekşi, 2012; Karadağ ve Mutağçılar, 2009; Mutağçılar, 2008; Onatır, 2008) ve öğretmen adaylarının (İşmen ve Yıldız, 2005; Yıldırım ve Topçuoğlu, 2016) özgeci davranışlarının incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak empatik eğilim ve özgecillik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında yalnızca hemşirelik öğrencilerinin yer aldığı çalışmalara (Arpacı ve Özmen, 2014; Avcı, Aydın ve Özbaşaran, 2013) rastlanırken; okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimleri ile özgecillik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin özgecillikleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin özgecillik düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri ile (mezun olunan program, yaş, mesleki kıdem, sınıfında bulunan çocuk sayısı) özgecillik düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin özgecillik düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 1999).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ve Aksu ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 160 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		f	%
<b>Mezun Olunan Program</b>	Okul Öncesi Öğretmenliği	127	79,9
	Çocuk Gelişimi	24	15
	Anaokulu Öğretmenliği	9	5,1
<b>Yaş</b>	30 ve Altı	36	22,9
	31-40 Arası	96	61,1
	41 ve Üzeri	28	16
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-5 Yıl	26	16,4
	6-10 Yıl	59	37,1
	11-15 Yıl	44	27,7
	16 ve Üzeri	31	18,9
<b>Çalıştığı Yaş Grubu</b>	36-48 Ay	26	15,9
	49-60 Ay	84	52,9
	61 ve Üzeri	50	31,2
<b>Sınıf Mevcudu</b>	1-20 Arası	71	44,6
	21 ve Üzeri	89	55,4

### Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verileri; öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Genel Bilgi Formu", Türkçeye uyarlaması ve geçerlik, güvenilirlik çalışması Tekeş ve Hasta (2015) tarafından yapılan " Özgeciliğin Ölçeği" ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" ile toplanmıştır. Özgeciliğin Ölçeği, kişilerin özgeciliğini yardım etme ve bağış olmak üzere iki boyutta ölçmektedir. Ölçeğin yardım etme ve bağışçılık alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .81 ve .70'dir. Ölçeğin iki yarım test güvenilirlik katsayısı .74 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. 20 maddeden oluşan ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, özgeciliğin düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Tekeş ve Hasta,2015). Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen,1988) bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyelini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tiptedir. (1 = tamamen aykırı, 2 = oldukça aykırı, 3 = kararsızım, 4 = oldukça uygun, 5 = tamamen uygun). Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Toplam puan bireylerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde ilgili kurumlardan izin alınmış ve araştırmacılar tarafından uygulama yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Yüzde ve frekans gibi istatistikler tablolar halinde verilmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar Kolmogorov Smirnov normallik analizi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bundan dolayı mezun olunan program ve sınıf mevcudu değişkenlerine bağlı olarak farklılıkları belirleyebilmek adına Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak farklılıkları tespit edebilmek için Varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucu gözlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirleyebilmek için post-hoc analizlerden LSD kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerin tamamından ve alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için korelasyonlar hesaplatılmış ve tablo halinde belirtilmiştir.

**Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizi yapılarak bu analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Özgecilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	N	$\bar{x}$	ss
Empatik Eğilim Toplam	159	74,3459	8,04339
Özgecilik Toplam	159	70,1509	12,32482
Özgecilik Yardım Düzeyi	151	49,9868	9,29658
Özgecilik Bağış Düzeyi	154	20,6169	4,45779

Tablo 2'ye göre "Özgecilik" toplam ve "Empatik Eğilim" toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca "Özgecilik Yardım" ve "Özgecilik Bağış" alt boyutlarının da ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre Empatik Eğilim ve Özgecilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Program	N	X	SS	T	sd	p
Empatik Eğilim Toplam	Okul Öncesi Öğretmenliği	126	74,32	8,36	-,133	156	,894
	Diğer(Çocuk Gelişimi ve Anaokulu Öğretmenliği)	32	74,53	6,86			
Özgecilik Toplam	Okul Öncesi Öğretmenliği	126	71,29	11,96	2,257	156	,025*
	Diğer(Çocuk Gelişimi ve Anaokulu Öğretmenliği)	32	65,84	13,09			
Özgecilik Yardım	Okul Öncesi Öğretmenliği	120	50,81	8,89	2,044	148	,043*
	Diğer(Çocuk Gelişimi ve Anaokulu Öğretmenliği)	31	46,97	10,40			
Özgecilik Bağış	Okul Öncesi Öğretmenliği	123	20,93	4,50	1,800	151	,074
	Diğer(Çocuk Gelişimi ve Anaokulu Öğretmenliği)	31	19,30	4,16			

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerin "Özgecilik" toplam puanları mezun olunan programa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=2,257$ ,  $sd=156$ ,  $p=,025$ ). Aynı şekilde okul öncesi öğretmenlerin "Özgecilik Yardım" puanları mezun olunan programa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=2,044$ ,  $sd=148$ ,  $p=,043$ ). Bu durum, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin "Özgecilik" toplam ve "Özgecilik Yardım" puanlarının diğer programlardan mezun olan okul öncesi öğretmenlerin "Özgecilik" toplam ve "Özgecilik Yardım" puanlarından daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Empatik Eğilim ve Özgecilik Ölçeği Bağış Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anavo Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Eğilim Toplam	Gruplar Arası	11,167	2	5,584	,085	,919
	Gruplar İçi	10109,597	154	65,647		
	Toplam	10120,764	156			
Özgecilik Toplam	Gruplar Arası	805,981	2	402,990	2,723	,069
	Gruplar İçi	22792,962	154	148,006		
	Toplam	23598,943	156			
Özgecilik Bağış	Gruplar Arası	129,877	2	64,939	3,404	,036*
	Gruplar İçi	2842,833	149	19,079		
	Toplam	2972,711	151			
Özgecilik Yardım	Gruplar Arası	176,830	2	88,415	1,029	,360
	Gruplar İçi	12539,304	146	85,886		
	Toplam	12716,134	148			

Tablo 4'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin "Özgecilik Bağış" puanları yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,404$ ,  $sd=151$ ,  $p=.036$ ). Gözlenen farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemek için post-hoc analizlerden LSD uygulanmıştır. Bunun sonucunda meydana gelen farklılığın 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenleri ile 41 ve üzeri yaş okul öncesi öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Bu durum 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin özgecilik bağış puanlarının 41 ve üzeri yaş okul öncesi öğretmenlerin özgecilik bağış puanlarından yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Uygulanan LSD analizine ait tablo aşağıda Tablo 5'te belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özgecilik Ölçeği Bağış Alt Boyutundan Aldıkları Puanların LSD Analiz Sonuçları

	Yaş Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p
31-40 Yaş	30 ve Altı	1,680	,054
	41 ve Üzeri	2,178*	,034*

\*  $p<.05$

Tablo 5'e göre 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin "Özgecilik Bağış" puanları, 41 ve üzeri yaş okul öncesi öğretmenlerin "Özgecilik Bağış" puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.



**Tablo 6.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Empatik Eğilim ve Özgecilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anova Sonuçları

Varyansın	Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Eğilim Toplam	Gruplar Arası	230,310	3	76,770		
	Gruplar İçi	9991,665	155	64,462	1,191	,315
	Toplam	10221,975	158			
Özgecilik Toplam	Gruplar Arası	609,620	3	203,207		
	Gruplar İçi	23390,758	155	150,908	1,347	,261
	Toplam	24000,377	158			
Özgecilik Bağış	Gruplar Arası	41,779	3	13,926		
	Gruplar İçi	2998,617	150	19,991	,657	,555
	Toplam	3040,396	153			
Özgecilik Yardım	Gruplar Arası	450,518	3	150,173		
	Gruplar İçi	12513,456	147	85,126	1,764	,157
	Toplam	12963,974	150			

Tablo 6'ya bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin "Empatik Eğilim" ve "Özgecilik" ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Empatik Eğilim ve Özgecilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	X	SS	t	sd	p
Empatik Eğilim Toplam	1-20 Arası	70	72,76	7,87			
	21 ve Üzeri	87	75,97	7,66	-2,578	155	,011*
Özgecilik Toplam	1-20 Arası	68	68,21	12,62			
	21 ve Üzeri	82	71,87	11,10	-1,856	155	,065
Özgecilik Yardım	1-20 Arası	70	48,07	9,80			
	21 ve Üzeri	87	51,62	8,64	-2,356	148	,020*
Özgecilik Bağış	1-20 Arası	68	20,24	4,48			
	21 ve Üzeri	87	20,94	4,49	-,964	150	,337

Tablo 7'e göre okul öncesi öğretmenlerin "Empatik Eğilim" toplam puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=-2,578$ ,  $sd=155$ ,  $p=.011$ ). Aynı şekilde okul öncesi öğretmenlerin "Özgeciliğin Yardım" puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=-2,356$ ,  $sd=148$ ,  $p=.020$ ). Bu durum 21 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin "Empatik Eğilim" toplam ve "Özgeciliğin Yardım" puanları 1-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin "Empatik Eğilim" toplam ve "Özgeciliğin Yardım" puanlarından daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

**Tablo 8.** Empatik Eğilim ve Özgeciliğin Ölçeklerinin Korelasyon Tablosu

	Özgeciliğin Toplam	Empati Toplam	Özgeciliğin Yardım	Özgeciliğin Bağış
Empatik Eğilim Toplam	,297*	1,00	,288*	,211*
Özgeciliğin Toplam	1,00	,297*	,952*	,775*
Özgeciliğin Yardım	,952*	,288*	1,00	,554*
Özgeciliğin Bağış	,775*	,211*	,554*	1,00

Tablo 8'e bakıldığında "Empatik Eğilim" toplam puanı ile "Özgeciliğin Toplam" puanları arasında anlamlı pozitif düşük bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.297$ ). "Özgeciliğin Toplam" puanları ile "Özgeciliğin Yardım" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif yüksek bir ilişki ( $r=.952$ ) ve "Özgeciliğin Toplam" puanları ile "Özgeciliğin Bağış" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif yüksek bir ilişki ( $r=.775$ ) vardır. "Özgeciliğin Yardım" ve "Özgeciliğin Bağış" alt boyutları puanları arasında anlamlı pozitif orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ( $r=.554$ ). "Empatik Eğilim" toplam puanları ile "Özgeciliğin Yardım" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif düşük bir ilişki ( $r=.288$ ) ve "Empatik Eğilim" toplam ile "Özgeciliğin Bağış" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif düşük bir ilişki ( $r=.211$ ) bulunmuştur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Araştırma sonucuna göre Öğretmenlerin mezun oldukları programın "Empatik Eğilim" puanları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı ( $p>0,05$ ) ancak "Özgeciliğin Toplam", "Özgeciliğin Yardım" ve "Özgeciliğin Bağış" alt boyutları açısından anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin mezun oldukları programdaki derslerin farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlgili alan yazında bu bulgu ile benzerlik gösteren bir çalışmaya rastlanılmıştır. Yıldırım ve Topcuoğlu (2016) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da özgeciliğin puanlarının eğitim görülen programa göre farklılık gösterdiği ve okul öncesi programı öğrencilerinin özgeciliğin puanlarının diğer programlardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve mesleki kıdemlerinin "Empatik Eğilim", "Özgeciliğin Toplam" ve "Özgeciliğin Yardım" alt boyut açısından anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Özkan'ın (2014) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerini incelediği araştırmasında da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre empati puanlarının arasında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur. Bununla birlikte 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin "Özgeciliğin Bağış" puanları, 41 ve üzeri yaş okul öncesi öğretmenlerinin "Özgeciliğin Bağış" puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Anderson ve Iwanicki (1984) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin tükenmişliğinin; kendini gerçekleştirme, özgeciliğin ve kendine değer verme gibi değişkenlerin eksikliğinden etkilendiğini belirtmiştir. Çelik'in (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinde medeni durumuna, sahip olduğu çocuk sayısına, kıdeme ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulut ve Düşmez (2014) öğretmenlerin empatik eğilim becerilerini demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırdıkları çalışmada; kıdem, eğitim düzeyi, cinsiyet, mesleği isteyerek seçme ve meslekten memnuniyet durumları, mezun olunan fakülte, mesleki deneyim gibi değişkenlerin bireylerin empatik beceri düzeyleri bakımından bir farklılık oluşturmadığı görülürken medeni durumun evli olanlar lehine anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Özkan (2014)'nın okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet ve çocuk sahibi olma durumlarıyla empati puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem ile empati puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin "Empatik Eğilim" toplam ( $t=2,578$ ,  $sd=155$ ,  $p=.011$ ) ve "Özgeciliğin Yardım" ( $t=-2,356$ ,  $sd=148$ ,  $p=.020$ ) puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum 21 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda eğitim veren okul

öncesi öğretmenlerinin "Empatik Eğilim" toplam ve "Özgecilik Yardım" puanları 1-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin "Empatik Eğilim" toplam ve "Özgecilik Yardım" puanlarından daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. İlgili alan yazında bu bulgudan farklı olarak sınıf mevcudu ile öğretmenlerin empatik eğilimi arasında anlamlı farklılık olmadığı bir çalışmaya rastlanılmıştır. Çelik (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin empatik eğilimlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

"Özgecilik" toplam ile "Empatik Eğilim" toplam puanları arasında anlamlı pozitif düşük bir ilişki bulunmaktadır (,297). Arpacı ve Özmen'in (2014) Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik ve empatik eğilim düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında özgecilik ile empatik eğilim arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gerçek deneyimler üzerine dayalı olarak yapılan başka bir çalışmada empatik davranışın özgeci davranış için anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. (Bethlehem, Allison, Andel, Coles, Neil, & Baron-Cohen, 2017).

"Özgecilik" toplam puanları ile "Özgecilik Yardım" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif yüksek bir ilişki (,952) ve "Özgecilik" toplam puanları ile "Özgecilik Bağış" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif yüksek bir ilişki (,775) vardır. Mehrabian ve Epstein (1972) yardımseverlik ile empatik davranış arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur.

### Sonuç

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemlerinin "Empatik Eğilim" ve "Özgecilik" açısından anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin "Özgecilik" toplam ve "Özgecilik Yardım" puanlarının diğer programlardan mezun olan okul öncesi öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin "Özgecilik Bağış" puanlarının yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

"Özgecilik" toplam ile "Empatik Eğilim" toplam puanları arasında anlamlı pozitif düşük bir ilişki bulunmaktadır. "Özgecilik" toplam puanları ile "Özgecilik Yardım" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif yüksek bir ilişki ve "Özgecilik" toplam puanları ile "Özgecilik Bağış" alt boyutu puanları arasında anlamlı pozitif yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin özgeci davranışlarının ve empatik eğilimlerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin ve özgeci davranışlarının okul ortamında gözlemlendiği nitel çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin özgeci davranışları ve empatik eğilimleri ile sınıflarındaki çocukların empatik eğilimleri ve özgeci davranışlarının arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Cinsiyet, çalışılan kurum türü gibi değişkenler ile empatik eğilim ve özgecilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ile okul öncesi öğretmenlerinin özgecilikleri ve empatik eğilimlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

Ahmetoğlu, E. ve Acar, H.İ. (2016). The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills the correlates of turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16 (2), 188-197.

Akbaba, S.(1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Anderson, M. B .G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.

Arpacı, P. ve Özmen, D. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik ve empatik eğilim düzeyleri ve aralarındaki ilişki. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11 (3), 51-57.

Avcı, D., Aydın, D. ve Özbaşaran, F.(2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati-özgecilik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2),108 -113.

Bethlehem, R. A., Allison, C., van Andel, E. M., Coles, A. I., Neil, K., & Baron-Cohen, S. (2017). Does empathy predict altruism in the wild?. *Social neuroscience*, 12(6), 743-750.

- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çeliköz, N. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 331-338). Ankara: Asil.
- Dılmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 65-82.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile gerçekleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2003). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (23. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14( 1) ,159-174
- Ergün, M. ( 2009). *Eğitim felsefesi* (2. baskı). Ankara: PegemA.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocaak.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Yüksel Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 2-31). Ankara: PegemA.
- İşmen E, Yıldız A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 11(42):151-166.
- Karadağ, E. ve Mutafoçular, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 41-69.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, N., ve Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 69 - 77.
- Kehale, D. (2002). *Okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 13-23.
- Mehrbadian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Mutafoçular, I. (2008). *Özgecilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 243-278). Ankara: PegemA.
- Şen, S, N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgecilik ve değer tercihleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, B. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 509-514.
- Özkan, B ve Yılmaz, Ö. (2016). Okul öncesi bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 72-78.
- Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgecilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 3 (6) , 55-75.
- Tomlinson, C. A., & Murphy, M. (2018). The Empathetic School. *Educational Leadership*, 75(6), 20.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Yıldırım, M. ve Topçuoğlu, P. (2016). Özgeciliğin çeşitli demografik değişkenlerle incelenmesi: Sakarya örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 2016; (32): 40-53.

Zihni, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Karışımlar Konusunun Kavramsal Anlaşılmasına İşbirlikli Öğrenme ve Modellerin Etkisinin Araştırılması****SEDA OKUMUŞ**

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**MUSTAFA ALYAR**

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**KEMAL DOYMUŞ**

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET***Problem Durumu ve Amaç*

Karışımlar konusu ile ilgili literatürde önemli yanlışlar olduğu ve öğrencilerin konuyu anlamada zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bu yanlışların giderilmesinde ve kavramsal anlamaların güçlendirilmesinde soyut kavramları somutlaştırıcı materyallerin ve aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırmada öğrencilerin işbirliği içerisinde birinci elden öğrenmelerine olanak tanıyan işbirlikli öğrenme ve modeller kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı karışımlar konusunun kavramsal anlaşılmasına işbirlikli ÖTBB yönteminin ve modellerin etkisinin belirlenmesidir.

*Yöntem*

Araştırmada ön test- son test uygulamalı yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, iki deney grubu ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Birinci deney grubunda işbirlikli öğrenmenin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) yöntemi, ikincisinde ÖTBB ve modeller birlikte uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören 69 öğrenci (İÖG=25; İÖMG=23 ve KG=21) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla üç açık uçlu çizim sorusundan oluşan Karışımlar Çizim Testi (KÇT) kullanılmıştır. KÇT, uygulama yapılmadan önce öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ön test olarak, uygulama bittikten sonra kavramsal değişimlerinin tespit edilmesi amacıyla son test olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden frekans, yüzde ve ortalama; kestirimsel istatistiklerden tek yönlü ANOVA ve kavramsal analizler için betimsel analiz yapılmıştır.

*Bulgular*

Araştırmada her iki deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark belirlenirken, deney grupları arasında KÇT bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kavramsal analizlere göre ise öğrencilerin tanecik boyutta çizim yapmada zayıf oldukları görülmüştür.

*İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler*

Kavramsal anlamaların geliştirilmesi için farklı aktif öğrenme yöntemlerinin birlikte uygulanması ve modellerin yapısının geliştirilerek animasyon, analogik modeller, benzetim gibi modellerin kullanılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Maddenin tanecikli yapısı, ÖTBB, modelleme, fen eğitimi

**Investigation of the Effect of Cooperative Learning and Models on Conceptual Understanding of Mixtures****Abstract***Purpose*

It has been determined that there are significant misconceptions regarding the topic of mixtures in the literature and that students have difficulty understanding it. It is thought that the use of materials that embody abstract concepts and active learning methods will be effective in eliminating these misconceptions and reinforcing conceptual understandings. In this regard, cooperative learning and models were used in this research that allow students to learn firsthand in cooperation. The purpose of this research is to determine the effect of cooperative STAD technique and models in conceptual understanding of the mixture topic.

*Method*

It was used quasi-experimental method with pre and posttest. The study was conducted with two experimental groups and one control group. In the first experiment group, Student Teams Achievement Divisions (STAD) method of cooperative learning was applied. In the second experiment group, STAD and models were applied. The sample of the research consists of 69 (CLG, n= 25, CLMG, n= 23 and CG, n= 21) freshman attending Science Teacher Education Program of Atatürk University. In order to collect data in the study, Mixture Drawing Test (MDT), which consists of three open ended drawing questions, was used. The MDT was applied as a pretest to determine whether the pre-knowledge of the students related to the subject were equivalent before the application. Also, the MDT was used as a posttest for the purpose of determining the conceptual changes after the application. In the analysis of the data obtained from the research, frequency, percentage and mean from the descriptive statistics; one-way ANOVA from predictive statistics and descriptive analysis for conceptual analyzes.

### Findings

In this research, a significant difference was found between the two experimental groups and the control group in favor of experimental groups. However, there was no significant difference between the experimental groups in terms of MDT. According to conceptual analysis, it is seen that students are weak in drawing at particle size.

### Implications for research and practice

In order to develop conceptual understandings, it is suggested to apply different active learning methods together and to use models such as animation, analogical models and simulations by improving the structure of models.

Key words: Particulate nature of matter, STAD, modelling, science education

### Giriş

Karışımlar konusu, çözeltileri ve çözeltilerle ilişkili olan diğer kimya konularının anlaşılmasını sağlayan önemli bir konu olduğu için ilköğretimden üniversiteye kadar tüm öğretim seviyelerinde sürekli olarak üzerinde çalışılmaktadır. Karışımlarla ilgili olarak özellikle çözeltiler konusunda literatürde oldukça fazla çalışma mevcuttur (Abell & Bretz, 2018; Adadan, 2014; Adadan & Savaşçı, 2012; Berg, 2012; Çalık, Ayas & Coll, 2009; Danipog & Ferido, 2011; Devetak, Vogrinc & Glažar, 2009; Herrington, Sweeder, & Vandenplas, 2017; Karataş, 2016; Pınarbaşı, Canpolat, Bayrakçeken & Geban, 2006; Warfa, Roehrig, Schneider & Nyachwaya, 2014; Ültay, Durukan & Ültay, 2015). Bu araştırmalarda çözünme olgusu ve çözeltilerin nasıl oluştuğu ile ilgili olarak öğrencilerin veya öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları belirlenmeye çalışılmış (Adadan & Savaşçı, 2012; Belge Can & Boz, 2016; Berg, 2012; Çalık vd., 2009; Herrington vd., 2017; Naah & Sanger, 2013; Orwat, Bernard, & Migdal-Mikuli, 2017), konu ile ilgili yanlışlar tespit edilmiş (Adadan, 2014; Çalık, Ayas & Coll, 2007; Devetak vd., 2009; Liu & Lesniak, 2006; Smith & Nakhleh, 2011) ve bu yanlışların giderilmesine yönelik farklı yöntem ve teknikleri içeren uygulamalar (Adadan, 2014; Belge Can & Boz, 2016; Çalık vd., 2007, 2009; Danipog & Ferido, 2011; Herrington vd., 2017; Günaydın & Ültay, 2014) yürütülmüştür. Çözeltilerle ilgili olarak literatürde oldukça fazla yanlışın olduğu görülmüştür. Bunların en önemlileri: *çözünme ve erime olayını birbirine karıştırma* (Ebenezer & Erickson, 1996; Liu & Lesniak 2006; Smith & Nakhleh 2011; Şen & Yılmaz, 2012) ve *çözünmenin kimyasal bir olay olduğu düşüncesi* (Ahtee & Varjola, 1998; Çayan & Karslı, 2015; Eilks, Moellering & Valanides, 2007; Kelly & Jones 2008; Kingır, Geban, & Günel, 2013; Liu & Lesniak 2006; Okumuş, Çavdar & Doymuş, 2015; Smith & Nakleh, 2011; Şen & Yılmaz, 2012; Valanides, 2000) şeklindedir. Kavram yanlışlarını ortadan kaldırmaya yönelik olarak işbirlikli öğrenme, öğrenme amaçlı yazma, React stratejisi, analogi, animasyon ve simülasyon gibi modeller, çizimler, çoklu görselleştirmelerin bir arada kullanılması gibi çeşitli yöntem, teknik ve etkinlikler kullanılmış (Belge Can & Boz, 2016; Çalık vd., 2009; Kelly & Jones, 2008; Kingır vd., 2013; Ültay vd., 2015; Warfa vd. 2014), bunların kavramsal anlamayı arttırmada başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kavram yanlışlarının kısmen de olsa kalıcı olduğu ve tüm öğrencilerde tamamiyle ortadan kalkmadığı rapor edilmiştir (Tsai, 1999).

Karışımlar konusunun bir diğer önemli alt konusu olan heterojen karışımlarla ilgili olarak literatürde çözeltiler kadar fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda fazla çalışma olmaması, heterojen karışımlarda farklı fazların oluşmasının makro düzeyde gözlenebilen bir olay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin makro boyutta gözlemledikleri olayları daha iyi kavrayabildikleri, mikro boyutu anlamada zorluk çektikleri ifade edilmiştir (Adadan, 2014; Frailich, Kesner & Hostein, 2009; Franco & Taber, 2009; Jaber & Boujaoude, 2012; Raviolo, 2001). Heterojen karışımlarla ilgili olarak tespit edilen yanlışları gidermeye yönelik yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Belge Can & Boz, 2016; Canada, González-Gómez, Airado-Rodríguez, Niño, & Acedo, 2017; Kingır vd., 2013; Lotter & Taylor, 2016). Karışımlar konusunun heterojen karışımlar kısmının anlaşılması üzerine sayılı araştırma olması kavramsal anlamaların geliştirilmesi için bu konuya değinilmesi gerektiğini göstermektedir.

Birçok farklı kimya konusunda kavramsal anlamayı geliştirmek amacıyla aktif öğrenmeyi sağlayan farklı model, yöntem ve teknikler uygulanmış ve uygulanmaya devam etmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin ortak bileşeni yapılandırmacı felsefeye uygun olarak öğrenci merkezli olması ve öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katmasıdır. Aktif öğrenmeyi sağlayan öğrenme yöntemlerinden biri de işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme 21. yüzyıl becerilerinde önemli bir beceri olarak ifade edilmiş (World Economic Forum [WEF], 2016) ve buna bağlı olarak yenilenen 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında ders sürecinde uygulanması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018). İşbirlikli öğrenme, öğrenmede öğrencilerin hem bireysel hem de grup halinde öğrenmelerine olanak tanıyan bir yöntemdir (Acar & Tarhan, 2008; Karaçöp & Doymuş, 2013). İşbirlikli öğrenme grup çalışması temeline dayandığı için öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanımakta, grup çalışmalarında sorumluluk almalarını teşvik etmekte ve başarı güdüsünü arttırmaktadır. (Acar & Tarhan, 2008; Karaçöp & Doymuş, 2013; Lawrie, Gröndahl, Boman, & Andrews, 2016). İşbirlikli öğrenmenin kavram öğretiminde başarılı olduğu birçok araştırmada rapor edilmiştir (Acar & Tarhan, 2008; Belge Can ve Boz, 2016; Karaçöp & Doymuş, 2013; Lee, Kang, & Kim, 2015; Okumuş, Çavdar, Alyar & Doymuş, 2017a). İşbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme, jigsaw, takım oyun turnuva (TOT), öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) gibi farklı seviyedeki öğrenci gruplarına uyarlamasını sağlayan birçok tekniği mevcuttur. Bu yöntem ve tekniklerden ÖTBB'nin, öğrencilerin birlikte çalışmasını ve öğretmenin süreç içerisinde anlatım yapmasını içerdiği için diğer işbirlikli öğrenme yöntemlerine nazaran öğrencilerin başarılarını daha fazla arttırdığı tespit edilmiştir (Aksoy & Gürbüz, 2012; Okumuş vd., 2017a). Bu sebeple bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin ÖTBB yöntemi kullanılacaktır.

Karışımlar konusunun daha iyi anlaşılmasının sağlanması ve öğrenenin maddelerin tanecikli yapılarını ve çözünme olgusunu zihninde canlandırmasına olanak tanınması için somutlaştırıcı görsel materyallere ihtiyaç vardır. Görselleştirmelerin soyut konuları somut bir

hale getirdiği için öğrencilerin kavramsal anlamalarını artırdığı ve birçok duyu organına hitap ederek olayları veya durumları zihinlerinde daha iyi canlandırmalarına olanak tanıdığı literatürde rapor edilmiştir (Develaki, 2017; Evagorou, Erduran & Mantyla, 2015; Koponen, 2014; Wang, Chi, Hu & Chen, 2014). Görselleştirmeler dendiği zaman ilk akla gelen uygulamalardan biri de modellerdir. Modellerin kullanılmasının kavramların anlaşılmasında etkili bir yol olduğu ifade edilmiştir (Adadan, 2014; Cardoso Mendonça & Justi, 2011; Kimberlin & Yezierski, 2016). Buna göre modellerin kavramlar arası ilişkiler kurmada, soyut kavramları somutlaştırmada, kavramın veya olayın zihinde canlandırılmasına yardımcı olmada ve akıl yürütmede etkili olduğu tespit edilmiştir (Chang & Tzeng, 2017; Develaki, 2017; Jaber & Boujaoude, 2012; Kelly & Akaygün, 2016; Oliva, Aragon & Cuesta, 2015; Philipp, Johnson & Yezierski, 2014). Bu bakımdan bu çalışmada görselliği ön plana çıkaran ve makro ve mikro boyutlar arasında ilişkilendirme olanağı sağlayan modellerin kullanılması ile karışımlar konusunda kavramsal anlamının geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışmada diğer birçok kimya konusuna temel oluşturan karışımlar konusunun kavramsal düzeyde anlaşılmasına işbirlikli ÖTBB tekniğinin ve modellerin etkisine bakılacaktır. Bu çalışmanın amacı karışımlar konusunun kavramsal anlaşılmasına işbirlikli ÖTBB tekniğinin ve modellerin etkisinin belirlenmesidir. Çalışmanın amacına göre araştırma problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

- Karışımlar konusunun kavramsal olarak anlaşılmasına işbirlikli ÖTBB tekniği ve modellerin etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ön test- son test uygulamalı yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada kavramsal anlamaya işbirlikli öğrenme ve modellerin etkisi araştırılacağı için en uygun deseninin yarı deneysel desen olduğu söylenebilir. Araştırma Genel Kimya Laboratuvarı I dersi kapsamında, iki deney grubu ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Deney gruplarının birinde işbirlikli öğrenmenin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) yöntemi, diğerinde ÖTBB yöntemi ve modeller birlikte kullanılmıştır. Tüm gruplarda öğrenciler konuya grup halinde çalışmışlardır. İÖG ve İÖMG'de öğrenci grupları işbirlikli öğrenmeye uygun olarak çalışmış, KG'de ise küme çalışması yürütülmüştür.

### Örnekleme

Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören toplamda 69 öğrenci (İÖG, n=25; İÖMG, n=23 ve KG, n=21) oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada veri toplamak amacıyla üç açık uçlu çizim sorusundan oluşan Karışımlar Çizim Testi (KÇT) kullanılmıştır. KÇT'de karışımlar konusuna ilgili çözümlü ve heterojen karışımları içeren üç açık uçlu çizim sorusu bulunmaktadır. Bu bakımdan KÇT, konunun alt kazanımlarını içerecek ve kapsam geçerliğini sağlayacak biçimde oluşturulmuştur. KÇT'nin geçerliği için iki uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmelerle soruların anlaşılabilirliği artırılmıştır. KÇT'nin güvenilirliği için puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. KÇT, sınıf içi uygulama yapılmadan önce öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ön test olarak, uygulama bittikten sonra kavramsal değişimlerinin tespit edilmesi amacıyla son test olarak kullanılmıştır.

Uygulama aşamasında her bir grup kendi öğretim yöntemini dikkate alarak öğrenme sürecini gerçekleştirmiştir. Buna göre

İÖMG'deki öğrencilerin oluşturdukları modellerden bazı örnekler Şekil 1'de verilmiştir.





Şekil 1. Model çalışmalarından örnekler

#### Analiz

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden frekans, yüzde ve ortalama; kestirimsel istatistiklerden tek yönlü ANOVA ve kavramsal analizler için betimsel analiz yapılmıştır.

#### Bulgular

KÇT'den elde edilen verilere öncelikle kestirimsel istatistikler uygulanmış ardından her bir soru kavramsal olarak analiz edilmiştir.

KÇT'nin ön test olarak uygulanması ile elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. KÇT'nin ön uygulamasından elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri

Gruplar	N	X	SS
İÖG	25	17,60	15,554
İÖMG	23	15,65	11,211
KG	21	20,71	15,675
Toplam	69	17,90	14,230

Tablo 1'e göre grup ortalamalarının birbirine yakın ve oldukça düşük olduğu, ayrıca en yüksek ortalamanın KG'de olduğu görülmektedir.

KÇT'nin ön test olarak uygulanmasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için parametrik verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** KÇT'nin ön uygulamasının ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	284,79	2	142,39	,70	,50
Grup içi	13485,50	66	204,33		
Toplam	13770,29	68			

Tablo 2'ye göre ön uygulamada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0,05$ ).

KÇT'nin son test olarak uygulanması ile elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** KÇT'nin son uygulamasından elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri

Gruplar	N	X	SS
İÖG	25	64,80	19,44
İÖMG	23	66,09	16,09
KG	21	30,24	14,01
Toplam	69	54,71	23,26

Tablo 3'e göre İÖG ve İÖMG ortalamalarının birbirine yakın ve en düşük ortalamanın KG'de olduğu görülmektedir.

KÇT'nin son test olarak uygulanmasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için parametrik verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** KÇT'nin son uygulamasının ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	18098,57	2	9049,28	31,95	,00
Grup içi	18695,64	66	283,27		
Toplam	36794,20	68			

Tablo 4'e göre ön uygulamada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla varyanslar homojen dağıldığı için post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** KÇT'nin son uygulamasının Scheffe testi sonuçları

(I) gruplar	(J) gruplar	Ortalama fark (I-J)	p
KG	İÖMG	-35,85*	,00
	İÖG	-34,56*	,00
İÖMG	KG	35,85*	,00
	İÖG	1,29	,97
İÖG	KG	34,56*	,00
	İÖMG	-1,29	,97

\*Anlamli farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 5'e göre İÖG ve KG arasında İÖG lehine ve İÖMG ve KG arasında İÖMG lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Deney grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

KÇT'den elde edilen verilerin kavramsal analizi için çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ve yaptıkları çizimler sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar şu şekildedir: *doğru çizim- doğru açıklama (DÇ-DA)*, *doğru çizim eksik açıklama (DÇ-EA)*, *doğru çizim-yanlış açıklama (DÇ-YA)*, *yanlış çizim- doğru açıklama (YÇ-DA)*, *yanlış çizim- eksik açıklama (YÇ-EA)* ve *yanlış çizim- yanlış açıklama (YÇ-YA)*.

KÇT'nin birinci sorusu Şekil 2'de verilmiştir.

1. Aşağıda suyun molekül modeli ve demir ve kurşun elementlerinin atom modelleri temsili bir şekilde verilmiştir. Demir ve kurşun su dolu bir bardağa atılıyor ve karıştırılıyor. Oluşan karışımın tanecik boyutundaki modelini verilen kutunun içine çiziniz ve kutunun altında verilen boşluğa **çiziminizin sebebini açıklayınız.**



.....

.....

.....

.....

Şekil 2. KÇT'nin birinci sorusu

Ön ve son test olarak uygulanan KÇT'nin birinci sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

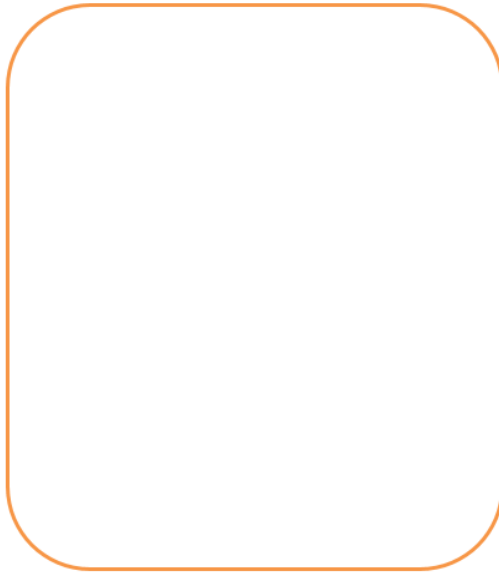
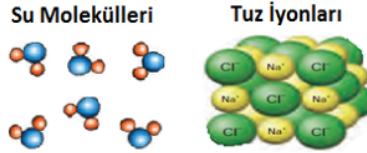
**Tablo 6.** Birinci sorunun tanımlayıcı istatistikleri

Kategoriler	İÖG (n=25)				İÖMG (n=23)				KG (n=21)			
	Ön		Son		Ön		Son		Ön		Son	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DÇ-DA	4	16	5	20	-	-	3	13	2	9,5	4	19
DÇ-EA	1	4	-	-	1	4,3	-	-	-	-	-	-
YÇ-DA	6	24	16	64	-	-	7	30,4	7	33,3	6	28,6
YÇ-EA	8	32	4	16	9	39,1	11	47,8	8	38,1	7	33,3
YÇ-YA	6	24	-	-	12	52,2	2	8,7	4	19	4	19
Boş	-	-	-	-	1	4,3	-	-	-	-	-	-

Tablo 6'ya göre son testte DÇ-DA yapma oranının en fazla İÖMG'de arttığı, son testte en yüksek oranın İÖG'de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte DÇ-DA oranının tüm gruplarda oldukça düşük olduğu göze çarpmaktadır. Ön testte en fazla görülen hatanın YÇ-EA kategorisinde, son testte ise YÇ-DA kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

KÇT'nin ikinci sorusu Şekil 3'te verilmiştir.

2. Aşağıda su ve NaCl tuzunun tanecik modelleri verilmiştir. Buna göre, aşağıda verilen kutunun içine çözünme olayının nasıl gerçekleştiğini ve tuzun suda nasıl çözüldüğünü çiziniz. Kutunun yan kısmında verilen boşluğa **çiziminizin sebebini açıklayınız.**

**Şekil 3.** KÇT'nin ikinci sorusu

Ön ve son test olarak uygulanan KÇT'nin ikinci sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İkinci sorunun tanımlayıcı istatistikleri

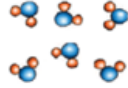
Kategoriler	İÖG (n=25)				İÖMG (n=23)				KG (n=21)			
	Ön		Son		Ön		Son		Ön		Son	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DÇ-DA	-	-	19	76	-	-	9	39,1	-	-	-	-
DÇ-EA	-	-	-	-	-	-	4	17,4	-	-	-	-
DÇ-YA	-	-	-	-	-	-	4	17,4	-	-	-	-
YÇ-DA	-	-	2	8	1	4,3	1	4,3	-	-	1	4,8
YÇ-EA	21	84	3	12	13	56,5	4	17,4	13	61,9	16	76,2
YÇ-YA	4	16	1	4	9	39,1	1	4,3	8	38,1	4	19

Tablo 7'ye göre ön testte DÇ-DA olmadığı, son testte DÇ-DA yapma oranının en fazla İÖG'de arttığı görülmektedir. KG'de son testte de DÇ-DA olmadığı göze çarpmaktadır. Tüm gruplarda en fazla görülen hatanın ise YÇ-EA olduğu belirlenmiştir.

KÇT'nin üçüncü sorusu Şekil 4'te verilmiştir.

3. Aşağıda su ve şekerin tanecik modelleri temsili olarak verilmiştir Verilen kutunun içine, şekerin suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiğini çiziniz ve kutunun altında verilen boşluğa **çiziminizin sebebini açıklayınız.**

Su Molekülleri



Şeker Molekülleri



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 4. KÇT'nin üçüncü sorusu

KÇT'nin üçüncü sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Üçüncü sorunun tanımlayıcı istatistikleri

Kategoriler	İÖG (n=25)				İÖMG (n=23)				KG (n=21)			
	Ön		Son		Ön		Son		Ön		Son	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DÇ-DA	1	4	15	60	-	-	8	34,8	-	-	-	-
DÇ-EA	-	-	2	8	-	-	7	30,4	-	-	-	-
DÇ-YA	-	-	2	8	-	-	1	4,3	-	-	-	-
YÇ-DA	-	-	4	16	-	-	4	17,4	-	-	3	14,3
YÇ-EA	19	76	-	-	16	69,6	1	4,3	9	42,9	16	76,2
YÇ-YA	3	12	2	8	7	30,4	2	8,7	12	57,1	2	9,5
Boş	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 8'e göre ön testte DÇ-DA yapan sadece İÖG'de bir öğrencinin olduğu görülmektedir. Son testte DÇ-DA yapma oranının en fazla İÖG'de arttığı, KG'de ise yine DÇ-DA yapan öğrenci olmadığı göze çarpmaktadır. En fazla görülen hatanın ise YÇ-EA olduğu belirlenmiştir.

## Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre gruplar arasında KÇT'nin ön test olarak uygulanmasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $p>0,05$ ). Buradan, öğrencilerin uygulamadan önceki anlama seviyelerinin birbirine benzer olduğu çıkarımı yapılabilir. KÇT'nin son test olarak uygulanmasıyla gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen dağıldığı için Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre her iki deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark belirlenirken, deney grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buradan karışımlar konusunun kavramsal olarak anlaşılmasına ÖTBB tekniğinin olumlu bir etki yaptığı, modellerin ise kavramsal anlamaların üzerine anlamlı bir etki yapmadığı söylenebilir. Bu araştırma ile benzer sonuçlar gösteren Okumuş, Çavdar, Alyar ve Doymuş'un (2017b) araştırmalarında kimyasal reaksiyonlar konusunun kavramsal anlaşılmasına işbirlikli öğrenme ve modellerin etkisine bakılmış, sonuçta işbirlikli öğrenmenin kavramsal anlamayı artırdığı, modellerin kavramsal anlamaya etki etmediği rapor edilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenme sürecinde hem bireysel çalışmayı hem de grup çalışmasını desteklemesinin sosyal bir ortam içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Nitekim işbirlikli öğrenmenin akademik başarı ve kavramsal anlama üzerine etkisinin araştırıldığı Acar ve Tarhan (2008), Belge Can ve Boz (2016), Doymuş (2008), Eymur ve Geban (2017), Karaçöp ve Doymuş (2013) ve Warfa vd. (2014) çalışmalarında da bu araştırmanın sonucuna paralel sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Okumuş vd. (2017a) araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin kavramsal anlamaya etki etmediği rapor edilmiştir. Bu çalışmada modellerin karışımlar konusunda kavramsal anlamaya bir etki etmediği sonucu tespit edilmiştir. Bununla birlikte birçok çalışmada (Adadan, 2014; Chang & Tzeng, 2017; Develaki, 2017; Jaber & Boujaoude, 2012; Kelly & Akaygün, 2016; Oliva vd., 2015) modellerin kavramsal anlama üzerine olumlu etki ettiği ve soyut durumları somutlaştırmada etkili bir yol olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada modellerin etkili olmaması çalışmanın süresinin kısa olmasından kaynaklanabilir. Nitekim işbirlikli öğrenmenin modellerle birlikte uygulandığı çalışmalarda kavramsal anlamaların arttığı (Çavdar, Okumuş, Alyar & Doymuş, 2016) göz önüne alınırsa bu uygulamaların daha uzun sürede kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Betimsel analiz sonuçlarına göre tüm grupların uygulamadan önce karışımları tanecik boyutunda göstermede çok fazla zorlandıkları ve çeşitli kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin, günlük hayatta karşılaştıkları dilin ve ders kitaplarının kavram yanlışlarına sebep olduğu literatürde ifade edilmiştir (Abraham, Williamson & Westbrook, 1994; Ayvaci & Şenel Çoruhlu, 2009; Okumuş vd., 2015). Bu yanlışların ön öğrenmelerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulamadan sonraki çizimlere

göre ise karışımları tanecik boyutta göstermede öğrencilerin anlamalarının attığı ancak özellikle kontrol grubunda kavram yanlışlarının devam ettiği tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak öğrencilerin kavram yanlışlarının kemikleşmiş olduğu ve değişime direnç gösterdiği birçok çalışmada da ifade edilmiştir (Adadan, 2012; Çavdar vd., 2016; Okumuş vd., 2015, Okumuş vd., 2017a, 2017b; Tsai, 1999).

### Sonuç

Araştırmada sonuç olarak işbirlikli ÖTBB yönteminin karışımlar konusunda kavramsal anlamayı olumlu yönde etkilediği, modellerin işbirlikli öğrenme ile kullanımının ise kavramsal anlamaya etki etmediği görülmüştür.

### Öneriler

Karışımlar konusunda kavramsal anlamaların geliştirilmesi ve kavram yanlışlarının tümüyle giderilebilmesi için uzun bir süre zarfında farklı somutlaştırıcı modellerin bir arada kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Yine, farklı konuların öğretiminde işbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte uygulanmasının kavramsal anlamayı arttıracığı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Abell, T.N., & Bretz, S.L. (2018). Dissolving salts in water: students' particulate explanations of temperature changes. *Journal of Chemical Education*, 95(4), 504–511.
- Abraham, M. R., Williamson, V. M., & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding five concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.
- Acar, B., & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Research in Science Education*, 38 (4), 401-420.
- Adadan, E. (2012). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43(3), 1079-1105.
- Adadan, E. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi [Investigating the effect of model-based learning environment on preservice chemistry teachers' understandings of the particle theory of matter and the nature of scientific models]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 378-403.
- Adadan, E., & Savaşçı, F. (2012). An analysis of 16-17-year-old students' understanding of solution chemistry concepts using a two-tier diagnostic instrument. *International Journal of Science Education*, 34(4), 513-544.
- Adadan, E., Trundle, K. C. & Irving, K. E. (2010). Exploring grade 11 students' conceptual pathways of the particulate nature of matter in the context of multi representational instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (8), 1004-1035.
- Ahtee, M., & Varjola, I. (1998). Students' understanding of chemical reaction. *International Journal of Science Education*, 20(3), 305-316.
- Aksoy, G., & Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli iki farklı tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi [Effects of two different cooperative learning techniques on students' academic achievements]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 67-78.
- Ayvacı, H.Ş., & Şenel Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi [Effects of explanatory stories on elimination of students' misconceptions about physical and chemical change]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 93-104.
- Belge Can, H. & Boz, Y. (2016). Structuring cooperative learning for motivation and conceptual change in the concepts of mixtures. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 635–657.
- Berg, K. (2012). A study of first-year chemistry students' understanding of solution concentration at the tertiary level. *Chemical Education Research and Practice*, 13, 8–16.
- Canada, F.C., González-Gómez, D., Airado-Rodríguez, D., Niño, L.V.M. & Acedo, M.A.D. (2017). Change in elementary school students' misconceptions on material systems after a theoretical-practical instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 499-510.
- Cardoso Mendonça, P.C., & Justi, R. (2011). Contributions of the model of modelling diagram to the learning of ionic bonding: analysis of a case study. *Research in Science Education*, 41 (4), 479–503.
- Chang, H.Y., & Tzeng, S.F. (2017). Investigating Taiwanese students' visualization competence of matter at the particulate level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, DOI 10.1007/s10763-017-9834-2.
- Çalik, M., Ayas, A., & Coll, R.K. (2007). Enhancing pre-service elementary teachers' conceptual understanding of solution chemistry with conceptual change text. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 1-28.

- Çalik, M., Ayas, A. & Coll, R.K. (2009). Investigating the effectiveness of an analogy activity in improving students' conceptual change for solution chemistry concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 651-676.
- Çavdar, O., Okumuş, S., Alyar, M., & Doymuş, K. (2016). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılmasına farklı yöntemlerin ve modellerin etkisi [Effecting of using different methods and models on understanding the particulate nature of matter]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 555- 592.
- Çayan, Y., & Karlı, F. (2015). 6. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi [The effects of the problem based teaching learning approach to overcome students' misconceptions on physical and chemical change]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1433-1448.
- Danipog, D.L. & Ferido, M.P. (2011). Using art-based chemistry activities to improve students' conceptual understanding in chemistry. *Journal of Chemical Education*, 88, 1610–1615.
- Develaki, M. (2017). Using computer simulations for promoting model-based reasoning. Epistemological and educational dimensions. *Science & Education*, 26, 1001–1027.
- Devetak, I., Vogrinc, J., & Glažar, S. A. (2009). Assessing 16-year-old students' understanding of aqueous solution at submicroscopic level. *Research in Science Education* 39(2), 157-179.
- Ebenezer, J.V. & Erickson, L.G. (1996). Chemistry students' conception of solubility: a phenomenography, *Science Education*, 80(2), 181-201.
- Eilks, I., Moellering, J. & Valanides, N. (2007). Seventh-grade students' understanding of chemical reactions: reflections from an action research interview study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 271-286.
- Evagorou, M., Erduran, S., & Mäntylä, T. (2015). The role of visual representations in scientific practices: from conceptual understanding and knowledge generation to 'seeing' how science works. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1- 13.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2017). The collaboration of cooperative learning and conceptual change: enhancing the students' understanding of chemical bonding concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 853-871.
- Frailich, M., Kesner, M. & Hofstein, A. (2009). Enhancing students' understanding of the concept of chemical bonding by using activities provided on an interactive website. *Journal of Research in Science Technology*, 46, 289-310.
- Franco, A.G., & Taber, K.S. (2009.) Secondary students' thinking about familiar phenomena: Learners' explanations from a curriculum context where 'particles' is a key idea for organising teaching and learning, *International Journal of Science Education*, 31(14), 1917-1952.
- Günaydın, E. & Ültay, N. (2014). Elimination of 7th graders' alternative conceptions about "mixtures" by concept cartoons. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (10), 156- 170.
- Herrington, D.G., Sweeder, R.D., & Vandenplas, J.R., (2017). Students' independent use of screencasts and simulations to construct understanding of solubility concepts. *Journal of Science Education Technology*, 26, 359–371.
- Jaber, L.Z., & Boujaoude, S. (2012). A macro–micro–symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, 34 (7), 973-998
- Karaçöp, A., & Doymuş, K. (2013). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22(2), 186-203.
- Karataş, F.Ö. (2016). Pre-service chemistry teachers' competencies in the laboratory: A cross-grade study in solution preparation. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 100-110.
- Kelly, R. M., & Akaygun, S. (2016). Insights into how students learn the difference between a weak acid and a strong acid from cartoon tutorials employing visualizations. *Journal of Chemical Education*, 93(6), 1010-1019.
- Kelly, R.M., & Jones, L.L. (2008). Investigating students' ability to transfer ideas learned from molecular animations of the dissolution process. *Chemical Education Research*, 85(2), 303- 309.
- Kimberlin, S., & Yeziarski, E. (2016). Effectiveness of inquiry-based lessons using particulate level models to develop high school students' understanding of conceptual stoichiometry. *Journal of Chemical Education*, 93, 1002–1009.
- Kingir, S., Geban, O., & Gunel, M. (2013). Using the science writing heuristic approach to enhance student understanding in chemical change and mixture. *Research in Science Education*, 43(4), 1645-1663.
- Koponen, I.T. (2014). Systemic view of learning scientific concepts: A description in terms of directed graph model. *Complexity*, 19(3), 27-37.



- Lawrie, G.A., Grøndahl, L., Boman, S., & Andrews, T. (2016). Wiki laboratory notebooks: supporting student learning in collaborative inquiry-based laboratory experiments. *Journal of Science Education Technology*, 25, 394–409.
- Lee, S., Kang, E. & Kim, H.B. (2015). Exploring the impact of students' learning approach on collaborative group modeling of blood circulation. *Journal of Science Education Technology*, 24, 234–255.
- Liu, X., & Lesniak, K. (2006). Progression in children's understanding of the matter concept from elementary to high school. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(3), 320–347.
- Lotter, C. & Taylor, L. (2016). Separating a mixture: Students build models to explain ionic interactions. *The Science Teacher*, 83(6), 61-68.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Naah, B. M., & Sanger, M. J. (2013). Investigating students' understanding of the dissolving process. *Journal of Science Education and Technology*, 22(2), 103-112.
- Okumuş, S., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2015). Çözeltilerin iletkenliği yardımıyla maddenin tanecikli yapısının anlaşılması [The understandings of the particulate nature of matter via conductivity of solutions]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 220-245.
- Okumuş, S., Çavdar, O., Alyar, M., & Doymuş, K. (2017a). Kimyasal denge konusunun mikro boyutta anlaşılmasına farklı öğretim yöntemlerinin etkisi [The effect of different teaching methods to understanding of chemical equilibrium at micro level]. *İlköğretim Online*, 16 (2), 727-745.
- Okumuş, S., Çavdar, O., Alyar, M., & Doymuş, K. (2017b). İşbirlikli öğrenme ve modellerin kimyasal reaksiyonlar konusunun anlaşılmasına etkisi [The effect of cooperative learning and models on understanding of chemical reactions]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 358-381.
- Oliva, J. M., Aragón, M. M., & Cuesta, J. (2015). The competence of modelling in learning chemical change: a study with secondary school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 751-791.
- Orwat, K., Bernard, P., & Migdał-Mikuli, A. (2017). Alternative conceptions of common salt hydrolysis among upper-secondary-school students. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 64-76.
- Philipp, S. B., Johnson, D. K., & Yezierski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education: Research and Practice*, 15, 777.
- Pınarbaşı, T., Canpolat, N., Bayrakçeken, S., & Geban, Ö. (2006). An investigation of effectiveness of conceptual change text-oriented instruction on students' understanding of solution concepts. *Research in Science Education*, 36(4), 313-335.
- Raviolo, A. (2001). Assessing students' conceptual understanding of solubility equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 629-31.
- Smith K.C., & Nakhleh M.B. (2011). University students' conceptions of bonding and melting and dissolving phenomena. *Chemistry Education Research and Practice*, 12, 398–408.
- Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2012). Erime ve çözünmeyle ilgili kavram yanlışlarının ontoloji temelinde incelenmesi [Examination of misconceptions related to melting and dissolving on the basis of ontology]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(1), 5472.
- Tsai, C.C. (1999). Laboratory exercises help me memorize the scientific truths: A study of eighth graders' scientific epistemological views and learning laboratory activities. *Science Education*, 83, 654-674.
- Ültay, N., Durukan, Ü.G. & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemical Education Research and Practice*, 16, 22- 38.
- Valanides, N. (2000). Primary student teachers' understanding of the process and effects of distillation. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(3), 355-364.
- Wang, Z., Chi, S., Hu, K., & Chen, W. (2014). Chemistry teachers' knowledge and application of models. *Journal of Science Education Technology*, 23, 211 226.
- Warfa, A.R.M., Roehrig, G.H., Schneider, J.L., & Nyachwaya, J. (2014). Collaborative discourse and the modeling of solution chemistry with magnetic 3D physical models – impact and characterization. *Chemistry Education Research & Practice*, 15, 835-848.
- World Economic Forum (2016). "What are the 21st-century skills every student needs?" Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> retrieved in 01/01/18.

**Ergenlere Göre En Popüler ve En Az Popüler Öğrencileri Betimleyen Özelliklerin Belirlenmesi: Nitel Bir Araştırma****SEVGİ ÖZGÜNGÖR**

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

**AYŞE BATIK YILMAZ**

MEB

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Psikososyal sağlık ve yaşam doyumu gibi önemli değişkenlerle ilişkilendirilen popülerliği tanımlayan özellikler yaş, cinsiyet ve kültüre göre değişmektedir. Ancak, ülkemizde bu konuda çok sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde ergenlere göre popüler öğrencileri betimleyen temel özelliklerin tespit edilmesi ve bu özelliklerin cinsiyet ve yerleşim bölgesine göre (kırsal/kentsel) farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

**Yöntem:** Bu çalışmanın örneklemini, Aydın il sınırları içindeki okullara devam eden toplam 306 ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerden rehberlik dersi saatinde, en popüler/en az popüler öğrencilerin en önemli 5 özelliğini sıralamaları istenmiştir. Elde edilen cevaplardan anlamlı temalar oluşturmak amacıyla NVivo 11.0 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

**Bulgular:** En popüler ergenleri betimleyen en önemli temalar akademik, prososyal ve kişilerarası beceriler ve fiziksel çekiciliktir. En az popüler ergenleri tanımlayan başlıca temalar ise antisosyal davranışlar, akademik ve prososyal davranışlardaki yetersizliktir. Kız öğrenciler çalışkanlık ve prososyal özelliklere daha çok vurgu yaparken, erkek öğrenciler fiziksel görünüm ve zekaya daha çok önem vermektedirler. Kırsal alandaki okullara devam eden öğrenciler için prososyal özellikler daha önemli iken, kent okullarının öğrencileri için kişilerarası beceriler daha önemlidir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Pek çok ergen için ulaşılması arzu edilen bir statü olan 'popülerliğe' dair özelliklerin anlaşılması, pratikte, ergenlerin değerler sistemi ve davranışlarının motivasyon kaynakları hakkında bilgi edinme, temel ihtiyaçlarını anlama ve risk altındaki öğrencileri belirleyerek erken müdahale etme gibi yararlı saha çalışmalarıdır. Eldeki çalışma, popülerliği belirleyen özelliklere ilişkin algıların hem cinsiyete, hem de yerleşim yerine göre değiştiğini göstermektedir, ancak bu farklılıkların nedenleri ve ergen gelişimi açısından sonuçları araştırmaya açıktır.

**Anahtar Kelimeler:** Popülerlik, ergenlik, cinsiyet, yerleşim alanı.

\*Corresponding author: Doç. Dr. Sevgi Özgüngör, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, PDR; Denizli; email: sozgungor@pau.edu.tr; Tel: 05333723050

Criteria of the Most and Least Popularity Status According to Adolescents: A qualitative Study

**Abstract**

**Purpose:** Popularity is related to important variables including psychosocial health and life satisfaction, and the criteria defining popularity change based on gender and culture. Still, there are almost no study to determine what makes a person popular or unpopular according to adolescents. The purpose of this study is, in order to fill this gap, to investigate the adolescents' perceptions of the criteria of popularity and to analyze if this criteria change based on gender and culture.

**Method:** Study was conducted with 306 students attending to the middle and high schools in Aydın. Students were asked to list the most important features of the most popular and the least popular students. All responses were translated into Nvivo 11.0 and were coded for creating meaningful temas.

**Findings:** The most frequently mentioned feature of popularity was being hardworking, followed by prosocial and social skills. Female students mentioned academic and prosocial behaviours, while male students mentioned physical attraction and being funny more often. Also, there were differences in the perception of students living in rural and urban areas in terms of what makes someone more or less popular.

**Implications for Research and Practice:** This study provides first insights about the perceptions of Turkish adolescents on the criteria of popularity. Further, results add further support for the cultural differences and lead new questions about the reasons and implications of these differences.

**Key words:** Popularity, adolescence, gender, living area.

**Giriş**

Ergenlik, benlik tanımlamalarının yoğun bir şekilde ele alındığı ve sosyal kimliğin kazanılarak yetişkinliğe adım atıldığı kritik bir dönemdir (Arnett, 2000). Ergen, sosyal alandaki konumu hakkında bir bilgi kaynağı olarak başkalarının ve özellikle akranlarının kendisi hakkındaki değerlendirmelerine karşı oldukça duyarlıdır. Bu yüzden ergenlerde arkadaşlık ilişkileri, eğlence, anlaşılma, onaylanma ve bilgi sağlama gibi işlevlerinin yanı sıra ergenlerin diğerlerine kıyasla kişilerarası ilişkiler alanındaki konumu ve sosyal

bir varlık olarak değeri hakkında da bilgi sağlayan önemli bir araştırma konusudur (Lease, Kennedy, ve Axelrod, 2002). Ergenlerin akranlarıyla ilişkilerini inceleyen çalışmalar kabul ve popülerlik arasında ayırım yapmaktadırlar. Kabul, akranlar tarafından sevilme ve tercih edilme düzeyini ifade ederken, popülerlik akranlar arasında bilinirlik, diğerleri tarafından sevilme, kabul edilirlilik, arkadaş ilişkilerinde yetkinlik, etki sahibi olma ve prestij düzeyini tanımlamaktadır (Hymel, Vaillancourt, McDougall, ve Renshaw, 2002). Akranlar tarafından kabul ve popülerlik yakından ilgili kavramlar olmakla birlikte akranları tarafından kabul edilen ergenler daha çok prososyal davranışlarıyla tanımlanırken popüler ergenler prososyal davranışların yanında agresif davranışlar, zorbalık ve küçümseme gibi davranışlarla da tanımlanmakta (Putarek ve Kerestes, 2016) ve ergenler için popülerlik kabülden daha önemli görülmektedir (LaFontana ve Cillessen, 2010). Popülerlik ergenin sosyal alandaki yeri hakkında bilgi sağlayarak benlik tanımlanmasında etkili olduğu gibi diğerlerinden pozitif ilgi, güç kazanımı ve istediklerini kolayca elde etme gibi getirileri ile ergen davranışlarını belirleme potansiyeli yüksek olan bir statüdür. Bu yüzden ergenleri popüler kılan özellikler ergen kültürünün ve değerler sisteminin davranışları motive edici unsurlarını anlamaya yardım etmesi yanında özellikle düşük sosyal statüye sahip ergenlerin belirlenerek erken müdahale olanağının sağlanması açısından önemli bir araştırma konusudur.

Popülerlik psiko-sosyal sağlık, olumlu benlik algısı ve yaşam doyumu gibi önemli değişkenlerle ilişkilerinin (Kaya, 2005; Kaya ve Siyez, 2008) ötesinde, ergenlik ve yetişkinlik yıllarında düşük depresyon puanlarıyla tanımlanan ruhsal sağlık ve uyumla da ilişkilidir (Morison ve Masten, 1991; Sandstrom, ve Cillessen, 2010). Ergenlerin psikososyal gelişimdeki önemini artan farkındalığına paralel olarak yapılan çalışmalar, popülerliğin nasıl tanımlandığına göre bazı farklılıklar gözlenirse de, genel olarak fiziksel çekiciliğe sahip, pek çok etkinliğe katılan ve göz önünde bulunan, sportmen (Adler ve Adler, 1998) dışı dönük, akademik olarak başarılı ve pahalı eşyalara sahip ergenlerin (Newcomb, Bukowski ve Pattee, 1993) daha popüler algılandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, popüler ergenleri tanımlayan özelliklerin cinsiyete göre değiştiğini, kızların fiziksel çekiciliği ve güzel kıyafetlere sahip olmayı erkeklerle göre daha çok vurguladığını, erkeklerin ise atletik olma, komik olma ya da kurallara uymama/risk davranışlarını benimsemeyi kızlardan daha fazla vurguladıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Closson, 2009). Benzer şekilde, Çinli ergen kız öğrencilerle yapılan bir çalışmada, bu öğrencilerin popülerliğin tanımlanmasında gelişmiş bir espri anlayışının yanı sıra batılı yaşlılarından farklı olarak bağışlayıcı, ara bulucu, samimi, dışı dönüklük gibi prososyal ve kişiler arası becerilere daha çok vurgu yaptıkları belirtilmiştir (Xi, Owens ve Feng, 2015). Nikitaras ve Ntoumanis'in çalışması (2003) Yunan ergenlerinin karşı cinsiyet için popülerliğin en önemli kriteri olarak Amerika'daki akranları gibi fiziksel çekiciliği belirttiklerini, buna karşılık kişisel popülerlik için popülerliği tanımlamada farklı kriterler kullandıklarını ortaya koymuştur. Kişisel popülerliğin en önemli kriteri iyi bir arkadaş olmanın yanı sıra akademik başarıdır ancak fiziksel çekicilik nadiren dile getirilmiştir. Ayrıca, Lu, Li, Niu, Jin ve French (2018) tarafından yine Çinli öğrencilerle yapılan çalışma batılı akranlarının aksine algılanan popülerliğin prososyal davranışlarla pozitif yönde, saldırganlıkla negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, farklı kültürlerin norm ve değerlerine paralel olarak ergenlerin popülerlik kriterlerinin değiştiğini göstermektedir.

Alan yazında, ergenlik döneminde popülerliğin ergen davranışları ve ruh sağlığıyla ilişkilerine yönelik artan desteğe ve popülerliğe ilişkin kriterlerin cinsiyet ve kültüre göre farklılaştığına dair bulgulara rağmen, konu ile ilgili bilgi birikiminin büyük bir kısmı yurtdışı çalışmalara dayanmakta ve ülkemiz gençleri için bir bireyi popüler kılan özelliklerin ne olduğuna dair çıkarımlar yapmaya el verecek yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, alan yazındaki bu boşluğu doldurmak amacıyla Türk öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubuyla ergenlere göre en popüler ve en az popüler olarak algılanan öğrencileri betimleyen özelliklerin tespit edilmesidir. Çalışmanın temel soruları (1) Ergenlere göre en popüler ve en az popüler öğrencileri tanımlayan temel özellikler nelerdir? (2) Ergenlere göre en popüler ve en az popüler öğrencileri tanımlayan temel özellikler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? (3) Kırsal alanda yaşayan ergenlerle kentsel alanda yaşayan ergenlerin en popüler ve en az popüler öğrencileri tanımlamakta kullandıkları özellikler farklılıklar göstermekte midir?

#### Metot

#### Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, Aydın il sınırları içinde yer alan ikisi kırsal alandan, ikisi kentsel alandan olmak üzere toplam 4 ayrı okula (2 ortaokul/2 lise) devam eden toplam 306 öğrenci oluşturmaktadır (155 kız, 151 erkek ve 153 kırsal (75 kız, 78 erkek), 153 kentsel (80 kız, 73 erkek)). Öğrencilerin yaşları 12 ile 17 arasında değişmektedir (kırsal= 14,51, kentsel = 14,01). Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ise kırsal alandaki okul için 41'i 7. sınıf, 40'i 8. sınıf, 36'sı 9. sınıf ve 36'sı 10. sınıf; kent okulu için ise 39'u 7. sınıf, 40'i 8. sınıf, 40'i 9. sınıf ve 34'ü 10. sınıf şeklindedir. Her iki okulda sosyoekonomik durumu alt-orta düzeyde öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardır.

#### İşlem

Bu çalışma ergenlerde popülerlik konusunda yürütülen daha kapsamlı bir çalışmanın parçasıdır. Ana çalışma kapsamında, çalışmanın amacı doğrultusunda ergenlerin popüler ve en az popüler akranlarının özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek için rehberlik saatinde, birini popüler kılan özellikler hakkında düşünmeleri ve en popüler/en az popüler öğrencilerin en önemli 5 özelliğini sıralamaları istenmiştir. Daha sonra sınıflarındaki en popüler / en sevilen ve en az popüler/en az sevilen en az 5 arkadaşlarının isimlerini vermeleri istenmiş ve son olarak alan yazın ışığında oluşturulan bir dizi sifata (uyumlu, çalışkan, zeki vesaire gibi) en uygun

arkadaşlarının isimlerini sıfatın karşısına yazmaları istenmiştir. Eldeki çalışma kapsamında sadece bir öğrenciyi en popüler ve en az popüler kılan 5 özelliğe ilişkin veriler analize tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler Nvivo programına aktarılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı 2 ile 4 arası özellik belirtmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen cevaplardan anlamlı temalar oluşturmak amacıyla NVivo 11.0 nitel veri analizi programı ile içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi çerçevesinde, ilk olarak öğrencilerin açık uçlu cevapları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve NVivo programına aktarılmıştır. Katılımcılar en popüler öğrencileri betimleyen 1053 ifade kullanmış ve bunların 1005'i kodlanabilir bulunmuştur. En az popüler öğrencileri betimlemek için ise toplamda 909 ifade kullanılmış ve bunların 672'si kodlanmıştır. En fazla tekrarlayan betimlemeler Nvivo aracılığıyla kodlandıktan sonra, en popüler ve en az popüler ergenleri tanımlayan temalar oluşturulmuştur. Son olarak, araştırmanın amacına uygun olarak kız ve erkek öğrencilerine ve kırsal ve kent alanındaki okulların öğrencilerine ait grafikler Nvivo tarafından oluşturularak sonuçlar karşılaştırılmıştır.

#### Bulgular

Ergenlerin, hangi özelliklerin bir öğrenciyi popüler ya da en az popüler kılacağı hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla, ilk olarak, her bir öğrencinin cevapları bilgisayar ortamında kayda geçirilmiştir. Öğrenciler toplamda, birini en popüler kılan özellikler için 1053, en az popüler kılan özellikler için ise 909 ifade üretmişlerdir. Daha sonra bu ifadeler NVivo programına aktarılarak analize tabi tutulmuştur. Analiz sırasında 'bilmiyorum, popülerdirler' gibi bilgi içermeyen ifadeler çıkarıldıktan sonra en popüler öğrencileri tanımlayan ifadelerden 1005'i, en az popüler öğrencileri tanımlayan ifadelerden ise 672'si kodlanabilir olarak belirlenmiştir. En fazla tekrarlayan betimlemeler Nvivo aracılığıyla kodlandıktan sonra, en popüler ve en az popüler ergenleri tanımlayan temalar ayrı ayrı oluşturulmuştur. Tema oluşturma sürecinde araştırmanın yazarları ayrı ayrı çalışmış ve daha sonra oluşturulan temalar açısından gözlemciler arasındaki uyumu belirlemek amacıyla korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Her iki araştırmacının kullanılan ifadeler dışında (uyumluluk yerine geçimlilik gibi) büyük oranda benzer kodlamalar ortaya çıkardığı görülmüştür. Karşılıklı fikir alışverişi sonucunda araştırmacıların kodlamalarının arasındaki uyum katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Aşağıda, bulgular çalışmanın sorularına paralel olarak sırasıyla ilgili alt başlıklar altında sunulmuştur.

#### (1) Ergenlere Göre En Popüler Ve En Az Popüler Öğrencileri Tanımlayan Temel Özellikler Nelerdir?

Nvivo'da ilk olarak, en popüler ve en az popüler bireylerin özelliklerine yönelik olarak tüm katılımcıların sundukları ifadeler analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda en popülerleri tanımlayan 7 ana kategori elde edilmiştir: Akademik beceriler, fiziksel özellikler, kişilerarası beceriler, pro-sosyal özellikler, yetenek, zenginlik ve olumsuz davranışlar. Akademik özellikler çalışkanlık, zeka ve başarı olmak üzere 3 alt kategoriye sahipken, fiziksel özellikler fiziksel çekicilik ve bakımlı olmak üzere 2, kişilerarası beceriler sosyallik, aktif olma/tanımlılık, eğlenceli/ komik olma, gülyüzlülük/samimi, kendine güven ve konuşkanlık olmak üzere 6, prososyal özellikler dürüst olma, saygılı olma ve iyi kalplilik olmak üzere 3 alt boyutu içermektedir. Olumsuz özellikler kendini beğenmiş, kırıncı, aşağılayan, burnu havada olma gibi özellikleri içermektedir.

En az popülerleri tanımlayan özellikler hemen hemen aynı, ancak zıt özelliklerdir: Akademik yetersizler (aptallık, başarısızlık, tembellik alt boyutları yanında çalışkan olma alt boyutu), antisosyal özellikler (dedikoducu olma, geçimsizlik, kabalık/saygısızlık,yalancı/güvenilmez olma, saldırgan ve kötü biri olma ve kendini beğenmişlik), sosyal beceri eksiklikleri (soğuk ve asosyal olma, sıkıcı olma, boş konuşma, sessiz, utangaç ya da içine kapanık olma), fiziksel özelliklere ilişkin yetersizlikler (çirkin ya da bakımsız olma) ve fakir olma. Tablo 1 en popüler ve en az popülerlerin özelliklerine ilişkin frekansları içermektedir. Şekil 1' de ise NVivo bulut tarafından üretilen en popüler ve en az popüler bireyleri tanımlamada en sık kullanılan ifadelerin grafiği yer almaktadır.

**Tablo 1.** Ergenlere göre en popüler ve en az popülerleri tanımlayan özelliklere ilişkin frekanslar

En popülerleri tanımlayan özellikler		f	En az popülerleri tanımlayan özellikler		f
Akademik Beceriler	Çalışkanlık	119	Akademik yetersizlikler	Tembellik	145
	Zeka	64		Aptallık	32
	Başarı	30		Başarısızlık	21
Fiziksel Özellikler	Çekicilik	97	Fiziksel yetersizlikler	Çirkinlik	26
	Bakımlı olma	74		Bakımsızlık	30
Kişilerarası Beceriler	aktif olma/tanımlılık,	36	Kişilerarası ilişkilerde yetersizlikler	Asosyal/soğuk olma	69
	sosyallik	70		Sıkıcılık	
	eğlenceli/ komik olma	72		Sessiz içine kapanık utangaç olma	145

	gülyüzlülük/samimiyet	59		Boş konuşma	24
	kendine güven	18		Dedikoduculuk	9
	konuskanlık	34		Geçimsizlik	20
prososyal özellikler	saygılı olma	52	Antisosyal özellikler	Kabalık/saygısızlık	34
	iyi kalplilik	117		Kendini beğenmişlik	32
	dürüst olma,	64		Saldırgan/kötü kalplilik	117
Yetenek		16		Yalancılık, güvenilmezlik	34
Zenginlik		46	Fakirlik		12
Olumsuz özellikler		37	Çalışkan olma		11



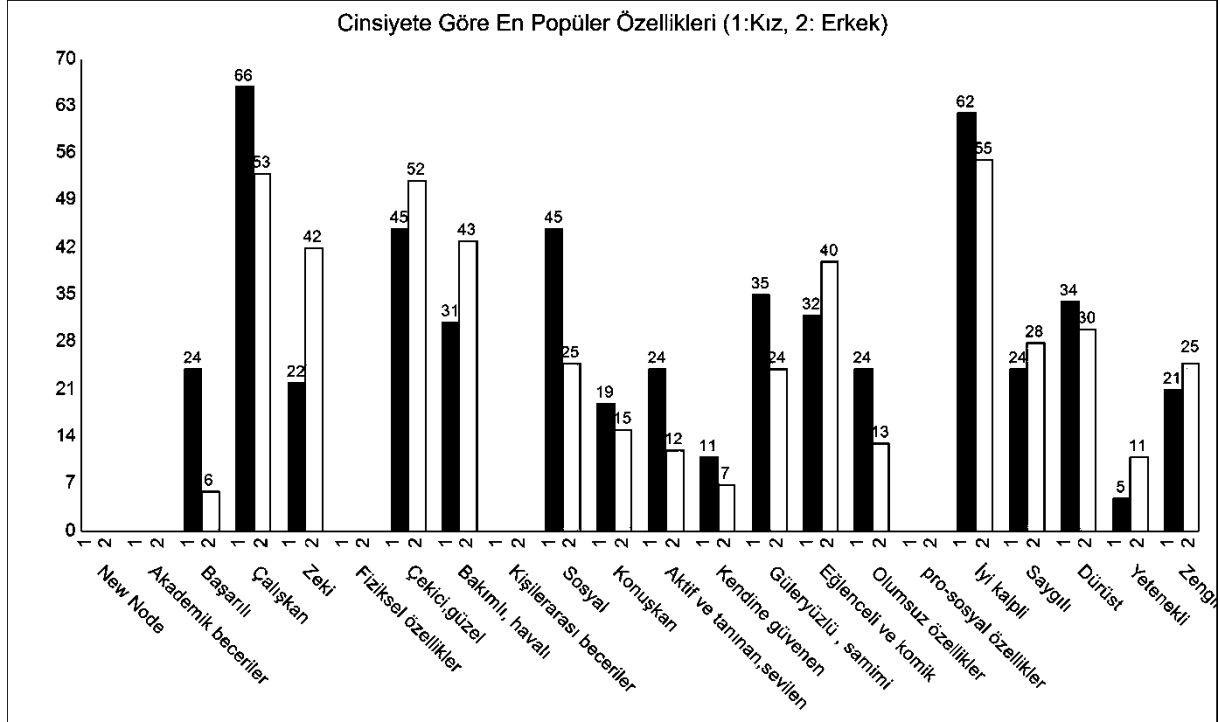
(a)

(b)

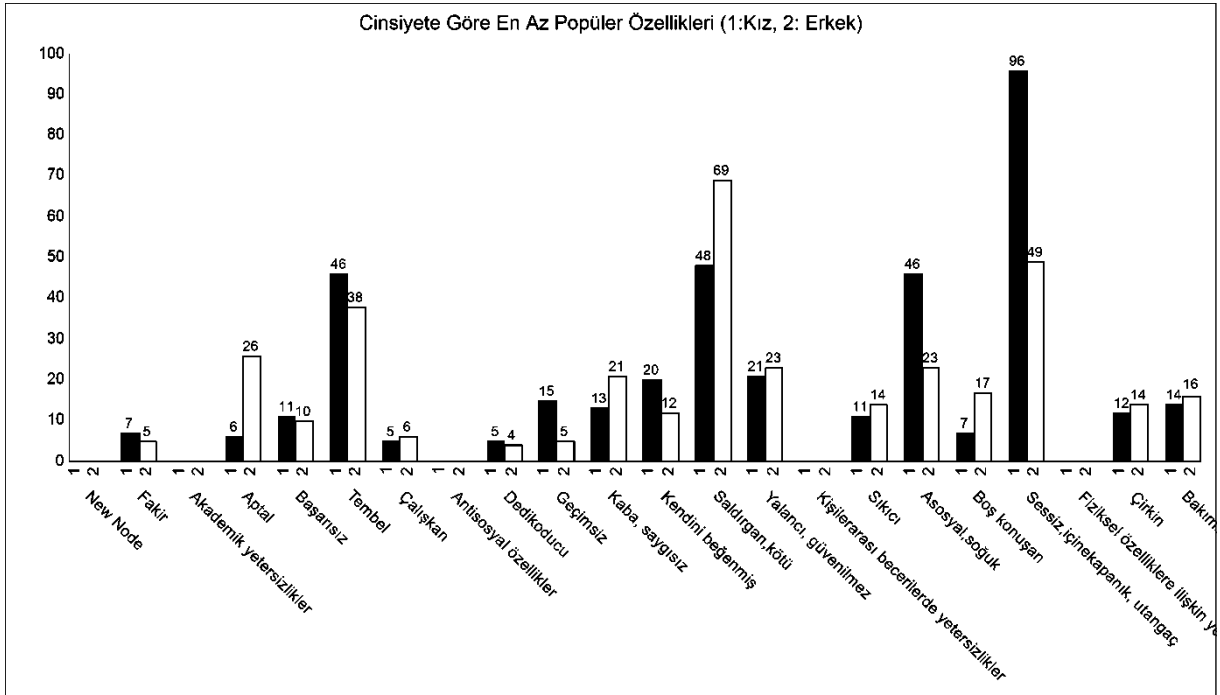
Şekil 1. Nvivo bulut tarafından en popüler (a) ve en az popülerleri (b) tanımlayan özelliklere ilişkin grafikler

## (2) Ergenlere Göre En Popüler ve En Az Popüler Öğrencileri Tanımlayan Temel Özellikler Cinsiyete Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik yapılan analizler kız ve erkek öğrencilerin genelde benzer cevaplar vermesine karşılık önemli bazı farklılıkların da olduğunu göstermektedir. Her ne kadar her iki cinsiyet için de aynı temalar ortaya çıkmış olsa da, bu temaların önemi cinsiyetler arasında farklılıklar göstermektedir (Şekil 2). Kız öğrenciler en popüler akranlarını betimlemede çalışkanlık, iyi kalpli olma ve sosyallik gibi pro-sosyal özelliklere daha çok vurgu yaparken, erkek öğrenciler fiziksel özellikler, zenginlik ve eğlenceli olmak gibi makyavelist özelliklere daha sık atıfta bulunmuşlardır. Benzer şekilde, en az popülerleri tanımlayan özellikler için kız öğrenciler sessiz, utangaç ya da asosyal olma gibi özellikleri erkeklere nazaran daha çok belirtmişlerken, erkek öğrenciler en az popülerleri tanımlamada saldırgan davranışlara daha sık atıfta bulunmuşlardır (Şekil 3).



Şekil 2. Cinsiyete göre en popüler ergenleri tanımlayan özellikler

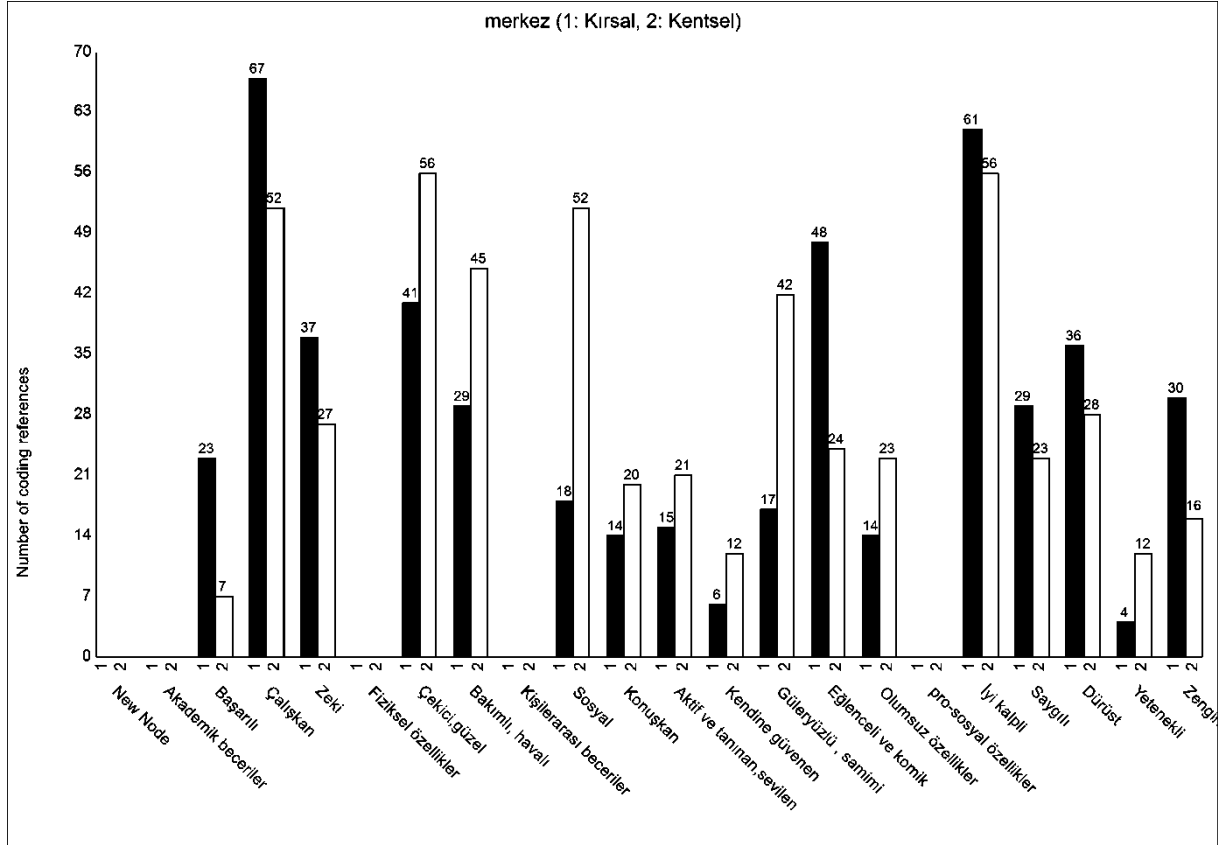


Şekil 3. Cinsiyete göre en az popüler ergenleri tanımlayan özellikler

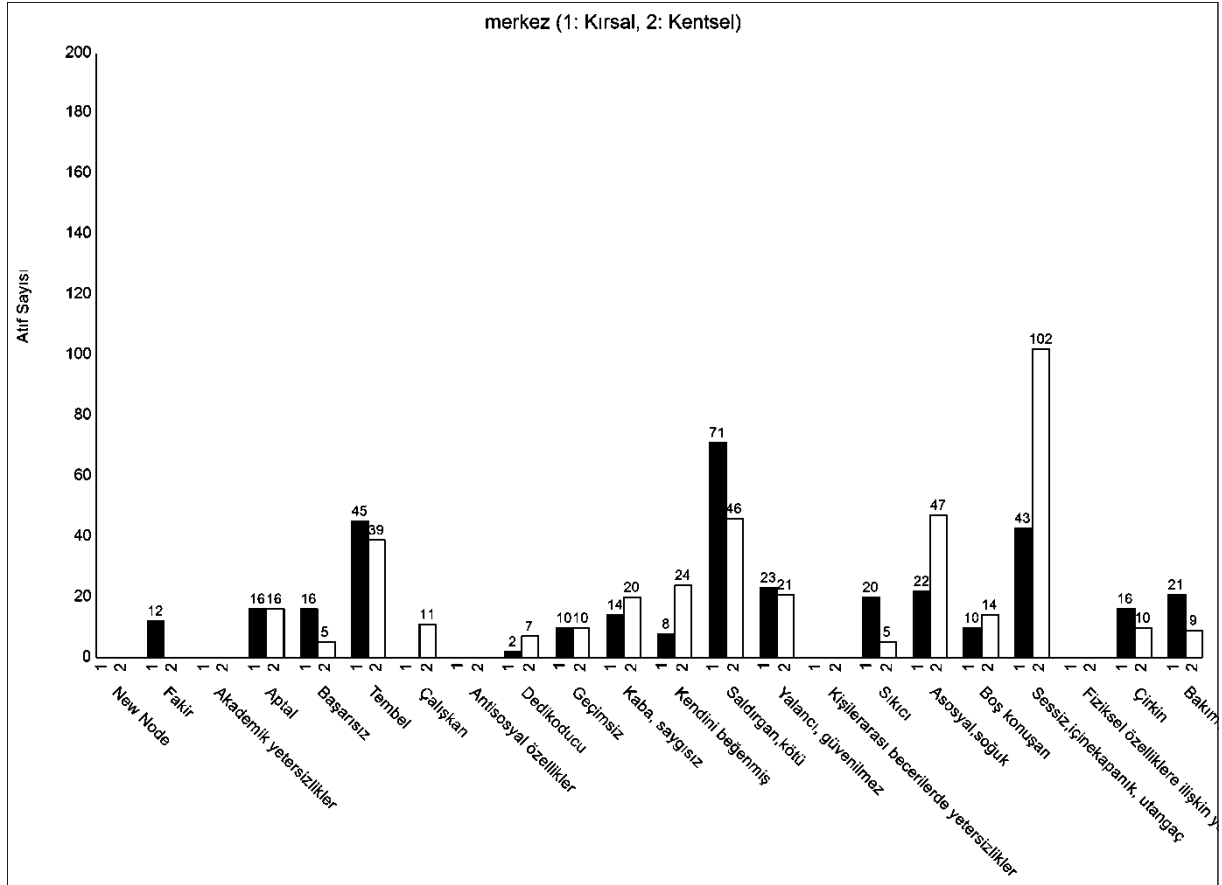
(3) Kırsal Alanda Yaşayan Ergenlerle Kentsel Alanda Yaşayan Ergenlerin En Popüler ve En Az Popüler Öğrencileri Tanımlamakta Kullandıkları Özellikler Farklılıklar Göstermekte midir?

Araştırmanın son sorusu olan popüler ve en az popüler ergenleri tanımlayan özelliklerin ergenlerin yerleşim alanlarına göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik analizler genel olarak birbirine benzer, ancak aynı değildir. Farklılıklar, cinsiyet açısından olduğu

gibi, merkez öğrencilerinin fiziksel çekicilik ve sosyal olmaya vurgu yaparken kırsal alanda yaşayan ergenlerin çalışkan olma ve iyi kalpli olma gibi pro-sosyal özellikleri daha çok önemsemelerinden kaynaklanıyordu (Şekil 4). Son olarak, en az popüler ergenleri tanımlamak amacıyla kullanılan ifadeler cinsiyet farklılıklarına büyük oranda benzemektedir; kentsel alanda yaşayan ergenler için asosyal ve içine kapanık olmak en az popülerleri en iyi tanımlayan özellik olarak görülürken kırsal bölgede yaşayan ergenler en az popülerleri tanımlamakta en çok saldırgan olmaya atıf yapmışlardır (Şekil 5).



Şekil 4. Yerleşim birimine göre en popüler ergenleri tanımlayan özellikler



Şekil 5. Yerleşim birimine göre en az popüler ergenleri tanımlayan özellikler

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Popülerlik, ergenlerin sosyal alanda diğerleri konumundaki yeri hakkında bilgi sağlayarak psi-kosyol gelişime etki etmesi açısından önemli bir değişken olmasına rağmen ülkemizde ergenlere göre popülerliği belirleyen kriterlerin ne olduğuna dair çalışmalar yok denecek kadar azdır. Eldeki çalışma, bu konudaki boşluğu giderme yolunda önemli bir adım teşkil etmektedir. Bu çalışmanın bulguları ergenlerde popülerliği belirleyen en önemli öğelerin akademik ve kişilerarası ilişkilerde beceriler, prososyal özellikler ve fiziksel çekicilik olduğu şeklindedir. Bu bulgular, alan yazında halihazırdaki bulgularla büyük benzerlikler göstermekle birlikte önemli kültürel farklılıkları da ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma, Wolters, Knoors, Cillessen, Verhoeven (2014)'ın dışadönüklük, hoşgörü, kabul ve prososyal davranışların popülerliği yordadığını, içe kapanmanın ise popülerlikle ters yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmasına paralel olarak, bizim kültürümüz için de kişilerarası ilişkilerdeki becerilerin ve prososyal davranışların popülerlik açısından önemli özellikler olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Yine Lease, Musgrove ve Axeldrod'un (2002) popüler ergenlerin zeki ve çekici olarak tanımlandığını ortaya koyan çalışması bu çalışmanın fiziksel çekiciliğin ve zekanın popülerliğin önemli belirleyicileri olarak tanımlandığı bulgularıyla uyumludur.

Öte yandan, batı kültüründe elde edilen fiziksel çekiciliğin popülerliğin en önemli yordayıcısı olduğu ve saldırganlığın popülerlikle sıklıkla ilişkilendirildiği çalışmaların bulgularından farklı olarak bu çalışmada ergenler popüler akranlarını tanımlamak amacıyla en fazla akademik özelliğe ve özellikle çalışkanlığa atıf yapmışlar ve saldırganlığı en az popüler akranlarını tanımlamak amacıyla kullanmışlardır. Daha önceki çalışmalarda da ergenler akademik başarı ve yetkinliği popülerliği belirleyen özellikler arasında sık sık belirtmişlerdir (LaFontana ve Cillessen, 2002), ancak eldeki çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak çalışkanlık popülerliğin en fazla dile getirilen özelliğidir. Li, Xie ve Shi, (2012) Amerikan ve Çinli gençlerin popülerlik kriterlerini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, Çin'li gençler için akademik davranışların daha önemli olduğunu ortaya koymuşlar ve eldeki çalışmada olduğu gibi saldırganlığın popülerlikle ters yönde ilintili olduğunu belirtmişlerdir. Eldeki çalışma bulguları ülkemiz gençleri için, en azından bu çalışmanın örneklemini açısından, Amerikalı akranlarına nazaran akademik ve pro-sosyal davranışların saldırganlık, atletik olma ya da fiziksel çekicilikten daha çok vurgulanan özellikler olduğunu göstermektedir. Bu bulgular yine Nikitaras ve Ntomanis'in (2003) Yunan ergenlerinin arkadaşlık ilişkileri ve sosyallığın popülerliğin en iyi belirleyicileri olduğu çalışmalarıyla uyumludur. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları geçmiş çalışmalara paralel olarak popülerlik kriterlerinin kültürlere göre değiştiğini ve ergenlerin içinde yaşadıkları kültürün sosyal kodlarına uygun olarak popülerlik statüsünü korumak amacıyla davranışlarını düzenlediklerini ima etmektedir. Nitekim, Cillessen ve Mayeux (2004) Amerikan gençlerinde popülerlik ile saldırganlık arasındaki pozitif ilişkinin ancak



ergenliğe doğru belirmeye başladığını belirtirken, Shi ve Moody (2017) 7. sınıfta psososyal davranışların popülerliği yordadığını ve daha sonra, 8. sınıfta popülerliğin prososyal davranışları yordadığını ortaya koymaktadır. Eldeki çalışmada kız öğrenciler ve kırsal alanda yaşayan ergenler için prososyal ve akademik davranışların daha önemli olması da bu sayıyı destekler niteliktedir.

Bu çalışma, Türk örneğinde popülerliği belirleyen özellikleri ortaya koyarak alan yazına katkıda bulunmakta birlikte popülerliğe ilişkin kültürler arası farklara ilişkin artan bulgulara ek destek sunmaktadır. Aynı zamanda, önceki çalışmaların ışığında, bu çalışmanın çıkarımları, ergenlerin popülerlik kriterlerini içinde yaşadıkları kültürün kodlarına dayalı olarak oluşturdukları ve ergenlerin bu statüyü korumak amacıyla diğerlerinden gelen ipuçlarına dayalı olarak davranışlarını değiştirecekleri şeklindedir. Bu yüzden, araştırmacılar ve eğitimciler popülerliğe ilişkin çalışmalar aracılığıyla ergen davranışlarının motivasyon kaynakları hakkında çıkarımlar yaparak uygun müdahaleleri hazırlayabilme şansına sahiptirler. Her ne kadar eldeki çalışma popülerlik açısından ergenlerin hangi özellikleri önemli gördüklerini ortaya koysa da, bu bulguların farklı özelliklerdeki örneklerle tekrar edilmesi, yaş, okul türü ya da internet kullanımı gibi değişkenlerin popülerlik kriterlerini değiştirip değiştirmediği gibi yeni bazı soruları ortaya çıkarmaktadır.

## Kaynakça

- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Piscataway, NJ, US: Rutgers University Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75 (1), 147-63.
- Closson, L. M. (2009). Status and gender differences in early adolescents' descriptions of popularity. *Social Development*, 18: 412-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00459.x
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265–284). Oxford: Blackwell.
- Kaya, A. (2005) Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim II. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 23, 7-19.
- Kaya, A., & Siyez, D.M. (2008). Sociometric status and life satisfaction among Turkish elementary school students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 69-82.
- LaFontana, K. M. and Cillessen, A. H. (2010), Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19, 130-147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social construction of popularity. *Social Development*, 11, 87–109.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 508-533. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00213>
- Li, Y., Xie, H., & Shi, J. (2012). Chinese and American children's perception of popularity determinants: Cultural differences and behavioral correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 36 (6), 420-429. <https://doi.org/10.1177/0165025412446393>
- Lu, T., Li, L., Niu, L., Jin, S. & French, D. C. (2018). Relations between popularity and prosocial behavior in middle school and high school Chinese adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 42, (2), pp. 175 - 181 . <https://doi.org/10.1177/0165025416687411>
- Morison, P., & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991–1007.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Nikitaras, N., & Ntoumanis, N. (2003). Criteria of personal, boys' and girls' popularity as ranked by Greek adolescents. *Perceptual and Motor Skills* 97(1), 281-8. DOI: 10.2466/PMS.97.4.281-288
- Putarek, V., & Kerestes, G. (2016) Self-perceived popularity in early adolescence: Accuracy, associations with loneliness, and gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33, (2), 257 – 274.
- Sandstrom, M.J. & Cillessen, A.H.N. (2010). Life after high school: Adjustment of popular teens in emerging adulthood. *Merrill Palmer Quarterly*, 56, 474-499.
- Shi, Y., & Moody, J. (2017). Most likely to succeed: Long-run returns to adolescent popularity. *Soc Curr*. 4(1), 13-33. doi: 10.1177/2329496516651642.

Xi, J., Owens, L., Feng, H. (2016). Friendly girls and mean girls: Social constructions of popularity among teenage girls in Shanghai. *Japanese Psychological Research*, 58, 42–53

Wolters, N., Knors, H., Cillessen, A. H. N. , & Verhoeven, L. (2014). Behavioral, personality, and communicative predictors of acceptance and popularity in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 34 (5), 585-605. <https://doi.org/10.1177/0272431613510403>

## Eğitimcilerin Görev ve Görev Yeri Değişiminin Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

SÜLEYMAN GÖKSOY      SUZAN ÇAKIR      NAĞİHAN ANIL      ŞEREF KILDIRAN  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ      DÜZCE ÜNİVERSİTESİ      DÜZCE ÜNİVERSİTESİ      DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

Araştırmanın amacı eğitimcilerin görev ve görev yeri değişiminin olumlu ve olumsuz sonuçları ile ilgili herhangi bir sorunun olup olmadığını, sorun var ise yönetici ve öğretmenler açısından nedenlerinin, sonuçlarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu nedenle değişik eğitim kademe ve kurumlarında görev yapan ve yöneticilik deneyimi yaşayan eğitim yöneticileri ile yöneticilerden etkilenen eğitimciler tercih edilerek maksimum çeşitlik sağlanmıştır. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcılara dört soru sorulmuştur. Çalışmada, eğitimci görüşmelerinden elde edilen veriler; bir akademisyen, bir okul müdürü ve iki okul müdür yardımcısından oluşan araştırmacı grubu tarafından irdelenerek, içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma grubunun üzerinde uyum sağladığı veriler tema, kod ve görölme sıklığı olarak tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

**Anahtar Kavramlar:** Okul yöneticisi, görev ve görev yeri değişimi

## Positive and Negative Consequences of Change of Duties and The Places of Duty of Educators

## Abstract

The purpose of the research is to determine whether there are any problems related to the positive and negative consequences of the change of duty and the change of duty place, and to determine the reasons, results and solution suggestions to possible problems. In the research, the qualitative research method was conducted and the phenomenological design was used in qualitative research designs. Criteria and maximum variation techniques from purposeful sampling methods were used in determining the study group. Therefore, educational managers who work in different education levels, institutions and get managerial experience and the educators who are affected by the managers are preferred. In the research, four questions were asked to the participant using semi-structured interview technique. The data obtained from the interviews with the educators were analyzed and subjected to content and descriptive analysis by a research group that consists of one academician, one principal and two deputy principals. The data on which the research group has consensus were tabulated by the theme, code and frequency and they were interpreted.

**Key Words:** Principal, Change of duty and the place of duty

## Problem Durumu

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994). Eğitim yönetiminde makro açıdan bakıldığında; uluslaşmada eğitimin planlanması ve yönetimi, küreselleşme olgusu karşısında eğitimin planlanması ve yönetimi, eğitim planlamasında bilimsel çalışmaların tarihsel süreçleri, değerlendirme yönetimi ve planlaması, teftiş yönetimi ve planlaması, uyumlaştırmada eğitim yönetiminin rolü, denkliklerin yönetimi ve planlaması, okul yönetimi, kaynak yaratmanın yönetimi ve planlaması, eğitimde paylaşılabılır bilginin yönetimi, e-öğrenmenin yönetimi gibi konular bugün eğitimde ve eğitim sistemlerinde, üzerinde sıkça durulan, tartışılan ve ülkelere göre çözüm üretilmeye çalışılan konu başlıklarıdır. Bunların dışında; okul öncesi eğitimin yönetimi, kitle eğitiminin yönetimi, özel eğitimin yönetimi, temel eğitimin yönetimi, özel amaçlı eğitimin yönetimi de eğitim yönetiminin ilgilendiği ve uyguladığı yönetim alt kümeleridir (Tekin, 2016). Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli, amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak ulaşabilir (Koontz'dan akt. Taymaz, 2016, 124).

Kurumu temsil yetkisine sahip olan yönetici konumundaki kişiler, toplum tarafından kurumun kimliği ile tanınır ve kendilerine mevcut kişiliklerinden ziyade kurum temsilcisi olarak davranılır. Dolayısıyla yöneticinin davranışları kurumu yansıtır. Özellikle kamu alanında dahası okul yönetiminde yer alan yöneticilerin, rollerindeki başarıları ve kurumu başarılı bir şekilde temsil edebilmeleri son derece önemlidir. Bunu sağlamanın yolu da yasal, özlük hakları, statü vb. konuların net bir şekilde saptanması ve belli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini gerektirir. Özdemir'e göre (2014) şu sorulara cevap verilmesi okul yönetimine yol gösterecektir: Okullar 21. yüzyılda hangi işlevlere sahip olmalıdır ve bu işlevleri ne düzeyde yerine getirebilmektedir? Toplumun okuldan beklentisi nedir? Okul bireylerin eğitim ihtiyaçlarına ne düzeyde cevap verebilmektedir? Okul yöneticisi, okulda öğretim liderliği, personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, bütçe hizmetleri, genel hizmetlerin yönetimi, okul çevre ilişkilerinin düzenlenmesinin yanında değişim ajanı da olmak zorundadır. Okul yöneticisinin yeniliğe bakışı ve bu konudaki liderliği diğer çalışanları da etkiler. Okulda çalışanların sürekli gelişimi nasıl sağlanabilir?

İhtiyacımız olan, yönetsel ve öğretimsel liderlik yapabilecek eğitim yöneticileridir. Bilinçli, atak, yenilikçi, problemlerden korkmayan, insan ilişkilerinde duyarlı, yaratıcı okul yöneticilerine ihtiyacımız var (Özdemir, 2014, 7).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesinde okul yönetimi, şu şekilde yapılmaktadır: "Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Okul yönetimi; araştırma ve planlama, örgütlenme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetim görevlerini yerine getirir." Aynı yönetmeliğin 78. maddesinde ise "Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir. Müdür çalışmalarını valilikçe belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar; görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür. Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur; mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır." şeklinde okul müdürü tanımlanmış ve müdürün görev yetki ve sorumlulukları sıralanmıştır (MEB, 2015).

Okullar, müdür, varsa müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları tarafından yönetilir. Müdür ve müdür yardımcılığı atamaları için sınav yapılır. Yapılan sınavda 60 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Okullara yönetici olarak atanacakların, "Bakanlık kadrolarında en az üç yıl öğretmen olarak görev yapmış olma, varsa son üç yıllık sicil notu ortalamasının olumlu olmak" şartlarını sağlamaları gerekir. Müdür olarak atanacakların, "1-3 yıl yöneticilik yapmış olmaları" da gerekir. Müdür yardımcılığı atamaları sınav puanı üstünlüğüne göre yapılır. Müdür atamalarında ise sınav puanı, sicil puanı, eğitim durumu, ödüller ve cezalar dikkate alınır (Resmi Gazete, 2009).

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumlaşmasına en önemli engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışım, öğretmen yönetici tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sisteminde de rol oynamasına yol açmıştır. Uygulamalarda bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 1994). Ayrıca eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atanabilmek için, öğretmenlerin yöneticilik eğitimini görmelerini gerektiren yasal bir zorunluluk da bulunmamaktadır (Taymaz, 2016, 130). Araştırmanın amacı eğitimcilerin görev ve görev yeri değişiminin olumlu ve olumsuz sonuçları ile ilgili herhangi bir sorunun olup olmadığını, sorun var ise yönetici ve öğretmenler açısından nedenlerinin, sonuçlarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenoloji, örgütsel çalışmalara yön veren önemli ve sıra dışı bir felsefi yaklaşımdır. Sosyal olguların, bağımsız araştırma konuları olarak nasıl gerçekleştiğine değil nasıl algılandığına önem veren bir bakış açısına dayanır. Örgüt teorisinde fenomenolojik yaklaşım, örgüt üyelerinin kendi örgütsel yaşamlarını ne şekilde anlamlandırdıklarını kavrayabilmek amacıyla yansıma (gerçeklerin hikâyeler yoluyla yansıması) süreçlerine odaklanır (Keskin, Akgün, Koçoğlu, 2016). Yapılan araştırmada amaç eğitimcilerin görev ve görev yeri değişiminin olumlu ve olumsuz sonuçları ile ilgili herhangi bir sorunun olup olmadığını, sorun var ise yönetici ve öğretmenler açısından nedenlerinin, sonuçlarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesine yönelik bir çalışmadır.

## Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu nedenle değişik eğitim kademe ve kurumlarında görev yapan ve yöneticilik deneyimi yaşayan eğitim yöneticileri ile yöneticilerden etkilenen eğitimciler tercih edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubu ile ilgili veriler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

1. Cinsiyet	a. ( 25 ) Kadın	b. ( 34 ) Erkek		
2. Eğitim		a. ( 49 ) Lisans	b. ( 10 ) Master	c. ( ) Doktora
3. Kıdem	a. ( 9 ) 1-5	b. ( 20 ) 6-10	c. ( 18 ) 11-20	d. ( 12 ) 21 ve üst.
4. Görev Yeri	a. ( 12 ) Okul Öncesi	b. ( 18 ) İlkokul	c. ( 16 ) Ortaokul	d. (11) Lise e. Diğer (2)

Araştırma çalışma grubuna katılan eğitimcilerin, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve görev yeri değişkenleri birbirine yakındır.

## Verilerin Toplanması

### Veri Toplama Araçları:

Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcılara dört soru sorulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına, ilgili denetim alanı, mevzuat ve uygulamalar taranarak sorular oluşturulmuş ve görüşme soruları ile ilgili iki öğretmen, bir

Okul yöneticisi ve iki akademisyenin görüş ve önerileri alınarak son şekli verilmiştir. Katılımcılara bir saat yirmi dakika süre verilerek cevaplarını kompozisyon olarak yazmaları istenmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde eğitimcilerin kişisel bilgileri yer almıştır. Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan sorular şu şekildedir;

1. Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının (mümkünse tecrübe ettiklerinizle örneklerinizle) olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), farklı bir okulda (öğretmenlik yapmadığı okulda) yönetici olmasının (mümkünse tecrübe ettiklerinizle örneklerinizle) olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı okulda öğretmen olarak devam etmesinin (mümkünse tecrübe ettiklerinizle örneklerinizle) olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yapmadığı farklı bir okulda öğretmen olarak devam etmesinin (mümkünse tecrübe ettiklerinizle örneklerinizle) olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

#### Verilerin Toplanması:

Veriler Düzce ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında görevli öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilerek yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri Eğitimci A), Eğitimci B) şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmelerin hemen akabinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

#### Verilerin Çözülmesi:

Çalışmada, eğitimci görüşmelerinden elde edilen veriler; bir akademisyen, bir okul müdürü ve iki okul müdür yardımcısından oluşan araştırmacı grubu tarafından irdelenerek, içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma grubunun üzerinde uyum sağladığı veriler tema, kod ve görülme sıklığı olarak tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

#### Bulgular

**a- Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının olumlu ve olumsuz yönleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.**

**Tablo 2.** Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz Yönleri	f
Okulu tanınması, bilmesi	16	Heyecanını kaybetmesi	4
Şartlara uyum sağlamanın kolay olması	2	Personele yaklaşımında sorunlar yaşayabileceği.	5
Okul ve çevresinin sosyo-ekonomik durumunu iyi bilmesi isabetli kararlar verme oranını artırır	4	Okul ve çevresi ile resmi ilişki kuramaması, Meslektaştan amir pozisyona geçmenin getireceği olumsuzluklar	3
O okulda yaşanan sorunları bilmesi ve bu konuda çözümler geliştirebilmesi	3	Kişisel hırs ve zaafırlara yenilmesi, makam gücünü önceki olumsuz yaşantılarında olumsuz kullanması	3
Öğretmen gözü ile önceden sorunları bilmesi	3	Sosyal çevresi değişir ve önceki sosyal çevresi bozulabilir	3
Personeli tanınması ve görevlendirmeleri ona göre yapması	1	Seviye ve ilişkiler bozulabilir	4
Daha hızlı bir şekilde adapte olabilmesi	4	Motivasyon azalabileceği	3
İletişimin daha hızlı olması	1	Çalışanlarda önyargılar ve kabullenmede sorunlar yaşanabilir	2
Okulu tanınması nedeniyle hızlı ve etkili karar alabile	1	Arkadaşları kabullenmeyebilir	3

Öğrenci, veli ve çevre hakkındaki bilgi iletişimi olumlu yönde etkiler	1	İletişim sorunları yaşanabilir	2
		Yöneticiliğin gerektirdiği kararlı ve tutarlı duruş arkadaşları tarafından eleştirilebilir, kabullenilmeyebilir.	2
		Informal ilişkiler olumsuz etkilenebilir	4
		Otorite kurmada zorluk	1
		Yöneticiye karşı öncesinde geliştirilen olumsuz yargılar	1
		Yönetimle ilgili yaptığı eleştirileri kendisinin yapması neticesinde yönetim zafiyeti oluşması	1
		Öğrenci üzerindeki otorite zayıf olabilir	1

Tablo incelendiğinde; okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının öne çıkan olumlu yönleri; Okulu tanınması, bilmesi, okul ve çevresinin sosyo-ekonomik durumunu iyi bilmesi isabetli kararlar verme oranını artırması, o okulda yaşanan sorunları bilmesi ve bu konuda çözümler geliştirebilmesi, öğretmen gözü ile önceden sorunları bilmesi ve yönetim görevine daha hızlı bir şekilde adapte olabilmesidir.

Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının öne çıkan olumsuz yönleri; personele yaklaşımında sorunlar yaşayabileceği, heyecanını kaybetmesi, okul ve çevresi ile resmi ilişki kuramaması, meslektaştan amir pozisyona geçmenin getireceği olumsuzluklar, kişisel hırs ve zaafırlara yenilmesi, makam gücünü önceki olumsuz yaşantılarında olumsuz kullanması, sosyal çevresi değişir ve önceki sosyal çevresi bozulabilir, seviye ve ilişkilerin bozulabileceği, motivasyonun azalabileceği, arkadaşlarının kabullenmeyeceği ve informal ilişkiler olumsuz etkilenebileceğidir.

Katılımcıların kendi ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*Eğitimci A) Okulun informal kurallarını bildiğinden zorluk çekmeden ortama uyum sağlar ve çalışma arkadaşlarını tanıdığı için onları yeniden tanıma sürecine girmeden görevine başlar fakat çalışma arkadaşları o kişiyi lider olarak değil öğretmen olarak görüyorsa pasif bir lider olarak kalır, kendini ortamdan soyutlamadığı sürece lider olarak kabul görmez. Ben çalıştığım okulda müdür yardımcısı olmuştum. Öğretmen arkadaşlarımla öncesinde samimi bir ilişkim olduğundan, görevimin ilk zamanlarında hep ben dili kullanmama rağmen yapılması gereken işler zamanında yapılmıyordu bütün işleri ben yapıp yetiştirmeye çalışıyor fakat yetiştiremiyordum. Kendimi onlardan soyutladığımda ve sen dili kullandığımda okulda bütün işler yapılmaya başlandı. Böyle bir ortamda çalışmak da beni çok mutsuz etmişti 2. Yılın sonunda istifa ettim.*

*Eğitimci B) Olumlu Yanları: Bence her okulun oturmuş bir kurum kültürünün ve ortak tavrının olması lazım. Okul yöneticisinin, öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının en olumlu yanı kurum kültürüne ve bu ortak tavra hakim olmasıdır. Örnek vermek gerekirse, okulumuzda göreve yeni başlayan müdür yardımcısı arkadaşım, göreve başladığı süreçte hiç zorlanmadan işleyiş için çözümler girebildi. Bir diğer olumlu durum ise öğretmenlik süresi içinde okulun planları, hedefleri içselleştirildiğinden, yöneticilik sırasında bu hedeflere ulaşmak ve bu planları gerçekleştirebilmek için yönetici kendini daha çok çalışmak zorunda hissediyor. Olumsuz Yanları: Öğretmenin kendi okulunda yönetici olmasının en olumsuz yanı ise kendini öğretmenlere ve diğer çalışanlara kabul ettirebilmesidir. Bu problemin ortaya çıkmasının temel nedenini ise geçmişten gelen bağlar olarak yorumluyorum.*

*Eğitimci C) Görev verilisinden itibaren, devamlı öğretmenliğe ve öğretmenler odasına bir gün tekrar geri döneceğimi düşünerek, mesai arkadaşlarıma davranışlarım daima olumlu ve yapıcı olmuştur (bazen bundan maddi manevi zarar görsem de). Bu bakımdan öğretmenlik yaptığım okulda yönetici olarak görev yapmam beni olumsuz yönden hiç etkilememiştir. Ancak bunun yanında tam tersi durumlar, uygulamalar ve davranışlarla karşılaştığımız zamanlar da oldu. Anlaşmazlık içinde olduğu öğretmenlere idareci olunca hasmane bir tutum sergileyen, öğretmen arkadaşının istek ve ihtiyaçlarını görmezden gelen, çözülmesi gereken sorunların önüne engel koyan, öğretmenler arasında meydana gelen sorunları çözmek yerine tarafgir bir tutum sergileyerek sorunun daha da büyümesine neden olan yönetici arkadaşlarımızın olduğunu üzülenek müşahade etmekteyiz.*

*Kişî öğretmen olarak görev yaptığı okulda yönetici olması durumunda öğrencileri daha yakından tanıdığı ve birebir iletişim halinde olduğu için idareci olduğunda da öğrencilerle daha yakından ilgilenebilme, sorunlarına daha samimi çözümler üretebilme olanağına sahip olur. Bu da öğrencinin kendini daha değerli bir insan olarak hissetmesine yardımcı olur. Öğrencinin kendini değerli bir insan olarak hissettiği bir okul ortamında da sorunlar daha aza indirgenebilir. Diğer yandan öğretmeni olduğu okulda yöneticilik görevine*

başlayan kişi öğretmen arkadaşlarını da yakından tanıdığı için onlara nasıl yaklaşacağı konusunda yeteri kadar fikir sahibi olmuştur. Bu da hem öğretmenin hem de okul yöneticisinin işini kolaylaştırır. Aradaki iletişimin daha kolay olmasını sağlar. Öğretmenler her konuda görüş, öneri ve sıkıntılarını daha rahat ifade edip daha kolay çözüm üretebilirler. Tüm bunların dışında sosyal statü anlamında değerlendirilecek olursak görev yaptığı okulda öğretmenlikten yöneticiliğe geçmiş bir kişi çevresindeki insanların gözünde de daha farklı bir yere yükselecektir.

Öğretmen arkadaşlarla iletişim konusunda herhangi bir problem yaşanma oranı daha az olmaktadır. Öğretmen arkadaşların yapması gereken görev ve sorumlulukları yerine getirme zamanları konusunda birtakım sorunlar yaşanmaktadır.

Eğitimci Ç) Daha önceden görev yaptığı öğretmen arkadaşlarıyla daha kolay empati yapabileceği, okul kültürünü(okulun normları, hiyerarsisi, öğretmenlerin okula ve duruma karşı sosyalleşmişliği, okulun işleyişini) bilmesi, okulun, öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini bilmesi yöneticiliğinde çok faydalı olacaktır. Olumsuz yönü olarak ise, daha önceden öğretmeni olduğu okulda yönetici olarak çalışan personel(öğretmen, hizmetli, memur) üzerinde yeterli otorite kuramamasını örnek gösterebiliriz.

Eğitimci D) Okul yöneticisinin daha önce öğretmenlik yaptığı okulda yöneticisi olması, bulunduğu okulu farklı bir açıdan gözlemleme ve deneyimleme fırsatı sağlayabilir. Üstelik, öğretmen arkadaşları ve personellerle daha kolay iletişim kurmasına zemin hazırlar. İşbirliği içinde çalışarak ortak bir dil oluşturma şansını artırır. Bu durumun olumsuz yanı ise, okul yöneticisinin öğretmen arkadaşları ve personeller üzerinde sahip olması gereken otoriteyi kurmakta zorlanması olabilir.

Eğitimci E) Okulda bulunan bir öğretmen olduğu için okulun her yönüyle özelliklerini bilmesi ve buna göre çalışmalarda bulunması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Okulda uzun süre yöneticilik yapan bir yöneticinin bulunmasının heyecanını kaybetmesi açısından verimsiz olduğu düşünülebilir. Bu durumda olumsuz olarak değerlendirilebilir.

Eğitimci F) Olumlu yönleri: okulu ve eğitim ortamını bildiği için oluşan şartlara uyum sağlaması kolay olacaktır. Neyin okul için uygun olup olmayacağı konusunda zorluk çekmeyecektir. Okulun mevcut atmosferine entegre olması sorun olmayacaktır. Olumsuz yönleri: Konum değişikliği sebebiyle personelin yaklaşımı ve personele yaklaşım konusunda sıkıntılar yaşanabilir.

Eğitimci G) Okuldaki eksik işleri bilmesi yönetici olduğunda daha kısa zamanda bunları halletmesini sağlar. Okul çalışanları ile önceden çalışması onlar üzerinde idareci vasfının arkada kalmasına neden olur.

Eğitimci Ğ) Okulu tanınması bazı işlerin yürütülmesinde avantaj sağlayabilir. Öğretmeni olduğu okula yönetici olduğunda rol çatışması yaşayabilir. Bölüm arkadaşımız okulumuza müdür yardımcısı olduğunda sıkıntılar yaşamıştı. Nöbet tutulması için öğretmenleri uyardığında "daha düne kadar kendisi nöbet tutmazdı şimdi bizi uyarıyor", "müdür yardımcısı oldu değişti" gibi sözler sarf edilmekteydi.

Eğitimci H) Olumlu yönleri; okulu ve personeli ile öğrenci ve veliler tanınması. Olumsuz yönleri; samimi olduğun öğretmen ve hizmetlilere ricada bulunmak ve uygulamak zordu. Öğretmenler odasında pek hoş karşılanmıyorsun. Kontrol ediyor gibi algılanıyor. Olumlu yönü: Yöneticilik yaparak insan kendisine bir şeyler katabiliyor. Olumsuz yönü: idari işlere geçince çalışan personeli anlamak için elinizden geleni yapsanız da öğretmenler olayları farklı yorumlayabiliyor samimiyetten uzaklaşabiliyorlar.

Eğitimci I) Bulduğu okulda yöneticilik görevi icra etmek, öğretmen kadrosu, öğrenciler ve veliler ile hali hazırdaki ilişki birikiminden faydalanır. Fakat bu ilişkinin öğretmenlik durumundan dolayı bir yönetici kadar disiplin ve kurallar temelinde kurulmamış olmasının az da olsa riskler doğurabileceğini unutmamak gerekir.

Eğitimci İ) Olumsuz Yönleri: \*Okul yöneticisi, önceden gelen samimiyet ve yakın ilişkiler nedeniyle tam disiplin ve etkin yönetim sağlamakta zorlanabilmektedir. Ör/ Yapılması gereken bir görevin duyurusunun yeterince ciddiye alınmaması sonucu aksaklıklar yaşanması ve duyuruları tekrar tekrar hatırlatma zorunda kalınması. Olumlu Yönleri: \*Öğrenciler ile ilişkilerin düzeyine bağlı olarak okul kurallarına uyma ve disiplinin sağlanması kolaylaşabilir. Ör/ Daha önce derse girmiş öğrencileri tanıyan bir öğretmenin okul yöneticisi olarak da öğrenciler üzerinde etkisi daha fazla olacaktır. \*Çalışılmakta olunan okulun her türlü ihtiyacı ve şartları hakkında bilgi sahibi olmak yapılacak çalışmalarda kolaylık sağlayacaktır.

Eğitimci J) Görev yaptığı okulun zayıf yönlerine, güçlü yönlerine daha iyi hakim olur. İleriye dönük planlamayı daha sağlıklı yapar. Öğretmenlerini daha iyi tanır. Okulu idari anlamda tanınması kısa sürer. Samimi ortam kurmak kolaydır. Daha önceden öğretmen olarak görev yaptığı arkadaşlarına karşı idareci olması profesyonel olmasına engel olur. İş yürütmesi sekteye uğrayabilir. Etki altında kalabilir. Bazen adaletli davranamayabilir.

Eğitimci K) Okul yöneticisinin öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının en olumlu yanı okulun yapısını ve mevcut öğretmenleri yakından tanıyor olmasıdır. Bu durum okul yöneticisinin daha hızlı ve daha etkili karar alması ve uygulamasını kolaylaştırır. Diğer taraftan mevcut okulunda yönetici olan bir öğretmenin karşılaşacağı en olumsuz etki kendisinin de okul içerisinde tanınmasıdır. Aslında bu durum bazen de olumlu karşılanabilir. Burada yönetici olan öğretmenin kişisel ve akademik becerilerinin mevcut öğretmenler nazarındaki yeridir. Eğer mevcut öğretmenlerin bir kısmı veya belirli bir çoğunluğu tarafından yönetici olan öğretmene karşı ortaya konan tutum veya önyargıda denilebilir o yöneticinin belli bir süre çalışma temposunu olumsuz etkileyecektir. Kısaca kendi okulunda yönetici olan bir öğretmene karşı mevcut öğretmen arkadaşları tarafından önyargı olması o kişinin yaptığı işi ne denli iyi de yapsa takdir edilmeyeceğidir. Bu durumu ortadan kaldırmak için daha çok zamana ihtiyaç duyacaktır. Yaşadığım bir olay ile mevcut soruyu örneklendirecek olursam; Müdür yardımcısı olarak görev yaptığım bir okulda öncesinde öğretmen olan bir arkadaş akademik anlamda yetkin fakat insan ilişkileri ve diğer öğretmenlerle iletişim noktasında çok sert ve kapalıydı. Daha sonrasında

müdür arkadaşın okuldan ayrılmasıyla müdür vekili olarak görevlendirildim. Bu süreçte zorunlu olarak yukarıda belirttiğim arkadaşım müdür yardımcı olarak görevlendirmek zorunda kaldım. Müdürlüğüm sürecinde öğretmenler ve müdür yardımcısı arasındaki iletişimi zorda olsa sağladım. Fakat daha sonra müdür yardımcısı olarak görevlendirdiğim arkadaşım müdür olarak atandıktan sonra bende müdür yardımcılığı görevine döndükten sonra okulun iklimi olumsuz anlamda değişti. Öğretmenlerin önyargıları ve müdür arkadaşın kötü iletişimi tamamen bağları kopma noktasına getirdi. Bu durum okul müdürünün görevi bırakmasına kadar devam etti.

Eğitimci L) Öğretmeni bulunduğu kurumda okul yöneticisi konumuna gelen bir öğretmen daha verimli olabilir. Çünkü öğretmenken gördüğü fakat çözüm için yetkisi olmadığı konularda çözüm üretebilir ya da sonuç alınması için çaba gösterebilir. Bunun dezavantajları da bulunmakta tecrübe noktasında eksikliği varsa kendisinden daha tecrübeli öğretmenleri yönetme noktasında sıkıntı olabilir. Öğretmen konumundayken yaptığı eleştirilerde aynı hatayı yönetici konumundayken yaparsa öğretmenler karşısında kendisiyle çelişmiş olur ve kurum içindeki yönetim zaafı ortaya çıkartabilir.

Eğitimci M) Bir öğretmenin görev yaptığı okulda yöneticilik yapması öncelikle otorite kurmakta zorlanmasına neden olacaktır. Çünkü kendi arkadaş çevresinde bir anda yönetici olarak kabul görmeyecek, görse bile söyledikleri öğretmenler tarafından alınan davranışlara neden olacaktır. Yakın çevremde gözlemlediğim kadarıyla samimiyetten dolayı biraz fazla iş yüklemesi olabilmekte (Özellikle müdür yardımcılara karşı), "sen öğretmen iken planları düzenli bir şekilde yaptın mı" gibi söylemlere ya da öğretmenlerin yöneticiyi daha önceden tanımalarından dolayı daha kolay açık bulma ve kendi aralarında yapmış oldukları gruplarla tek bir ağızdan yıldırıcı hal ve hareketlerde bulunmalarına sebep olmaktadır.

Bunların yanın da okulu ve çalışanları daha iyi tanıyan bir öğretmenin okulda ki düzenin devam etmesi açısından olumlu sonuçları da vardır. Bu durumda okul yöneticisinin öğretmenlerle arasındaki mesafeyi çok iyi ayarlaması, iletişimi becerilerine sahip ve kriz durumlarını kimseyi kırmadan yönetebilecek niteliklerde olması önemlidir. Yine okullarda gözlemlediğim kadarıyla; bu durumlarda geçiş özellikle idarecilerden her ikisi de değişecekse birisinin okuldan olması okulda yapılacak çalışmalarda zaman kaybı yaşanmamasına, eğer yönetici olan öğretmen bir anda keskin çizgilerle arkadaşlarıyla iletişimi koparmazsa okul-veli ilişkilerin de birlik sağlanmasına ve kriz durumlarının daha kolay atlatılmasına vesile olmaktadır.

**b- Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), farklı bir okulda (öğretmenlik yapmadığı okulda) yönetici olmasının olumlu ve olumsuz yönleri aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.**

**Tablo 3.** Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), farklı bir okulda yönetici olmasının;

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz Yönleri	f
Yeni bir okul yeni bir heyecan ve dinamizm, yeni ilişkiler	4	Okul ve çalışanları tanıyabilmesi için zamana ihtiyacının olması	3
Tecrübe kazandırır	3	Uyumsuzluk yaşayabilir	3
Resmi işlerde devamlılık	4	Alışma ve uyum için zaman kaybı yaşanır	6
Yeni bir çevre ve daha resmi ilişkiler	4	Personel tanıma sürecinde gecikme ve sorunlar yaşanabilir	2
Önyargısız olur,	5	Öğrenci ve velileri tanımaması	2
Herkese eşit davranır.	4	Yöneticinin sosyal becerisine bağlı	2
Kolay kabullenilir	3	Mevcut kurum kültürünü sürdürmede sorunlar yaşanır	1
Vizyon, misyon ve idealler geliştirir	3	Sevilen mevcut yönetim alışkanlıklarının üzerine yeni bir anlayış koymak da zorluk	1
Kendini ispatlama fırsatı bulur	3		
Çalışanlar ile mesafe, resmiyet sağlar ve işleri kolay yürütebilir	3		
Tecrübelerini aktarabilir	4		



Yeni bir ortama daha fazla motive olabilir.	2
Yönetici açısından değil öğretmenler/çalışanlar açısından daha iyi etki, sonuç doğurur	2
Olay ve kişileri objektif değerlendirir	3
Yönetilenler daha çabuk kurallara uyar ve benimser	2
Zengin tecrübeler edinebilir	3
Otorite kurmakta zorlanmaz.	1

Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), farklı bir okulda yönetici olmasının olumlu yönleri ile ilgili öne çıkan eğitimi görüşleri; yeni bir okul yeni bir heyecan ve dinamizm, yeni ilişkiler, tecrübe kazandırması, resmi işlerde devamlılık, yeni bir çevre ve daha resmi ilişkiler, önyargısız olunması, herkese eşit davranması, kolay kabullenilmesi, vizyon, misyon ve idealler geliştirmesi, kendini ispatlama fırsatı bulması, çalışanlar ile mesafe, resmiyet sağlaması ve işleri kolay yürütebilmesi, tecrübelerini aktarabilmesi, olay ve kişileri objektif değerlendirmesi ve zengin tecrübeler edinebilmesidir. Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), farklı bir okulda yönetici olmasının olumsuz yönleri ile ilgili öne çıkan eğitimi görüşleri ise, alışma ve uyum için zaman kaybı yaşanması, okul ve çalışanları tanıyabilmesi için zamana ihtiyacının olması, ve uyumsuzluk yaşayabilmesidir.

Katılımcıların kendi ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*Eğitimi A) Okul yöneticisinin görevini iyi yapabilmesi için öğretmenleri, personelleri, okul içi ve çevresindeki koşulları doğru okuması ve hakim olması gerekir. Okul yöneticisinin öğretmenlik yaptığı farklı bir okulda idarecilik görevini yapması başlangıç döneminde zorlu olabilir. Fakat eski okulunda öğretmen ya da idareci olarak edindiği tecrübeleri yeni okulundaki görev alanına doğru kanalize edebilirse bu durumu avantaja çevirebilir. Bunu da bu durumun olası olumlu yanı olarak değerlendirebiliriz.*

*Eğitimi B) Yönetici olarak görev yaptığım dönem içinde bir kez kendi okulumdan farklı bir okula isteğe bağlı olarak atamam yapıldı. Mesai arkadaşlarımdan birçoğumu daha önceden tanıdığım için yine burada bir sıkıntı olmadı. Ancak idari işleyiş bakımından kendi sistemimi oturtana kadar biraz zorlandım ve sanki kendisini koltuğundan etmek gibi hasmane bir düşünceyle okula atıldığımı düşünen idareci arkadaşımızın olumsuz tavırlarını saymazsak olumsuz olarak değinebileceğim bir husus bulunmamaktadır.*

*Eğitimi C) Kişi öğretmenlik yapmadığı bir okulda yöneticilik yapıyorsa bulunduğu okulda öğretmenlerin gözünden okulu ve okulun sıkıntılarını kolaylıkla göremeyebilir. Hitap edeceği öğretmen, öğrenci ve veli grubunu tanıyıp onlara faydalı olmakta zaman kaybedebilir.*

*Eğitimi Ç) Olumlu Yanları: Okulda alışkanlık haline gelmiş olumsuz durumların ortadan kaldırılması bazen farklı bir gözle bakmak gerekebilir. İşletme ko'rluğ'u de denilen bu durumun çözümü için yöneticinin farklı bir kurumdan gelmiş olması büyük bir avantaj sağlayabilir. Olumsuz Yanları: Kurum kültürü ve ortak tavrın yönetici tarafından kabulünün zorlaşacağı yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca yöneticinin okula alışma süresinde olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.*

*Eğitimi D) Yetki ve sorumluluklarına yerine getirirken problem yaşama sıklığı daha da azabilir. İletişim ve uyum konusunda birtakım aksaklıklar ortaya çıkabilir.*

*Eğitimi E) Olumsuz yönleri olarak; öncelikle okul kültürünü öğrenebilmesi için geçecek oryantasyon sürecinde görevlerini tam olarak yerine getiremeyecektir. Kafasında canlandırdığı idarecilikle, okulla, il-ilçe-köyle, personel ile olan ilişki ile yönetici olduğu zamanki yer, durum, ilişkiler çok farklı olabilir. Olumlu yönü olarak ise yukarıdaki tüm durumları yeniden öğreneceği için kendini geliştirecek ve yeni bilgiler edinecektir. Bunların da yöneticiliğine çok faydası olacaktır.*

*Eğitimi F) Farklı okulda olması, idari disiplin anlamında kazanç sağlar. Daha profesyonel yöneticilik yapılabilir. Okul ve personel hakkında daha önceden bilgi sahibi olmadığı için uyum sorunu yaşanabilir. Samimi ortam kurmak zor olabilir.*

*Eğitimi G) Görev yapacağı okulu öncesinde tanımadığı için ortamı tanımaya çalışanları tanımaya biraz vakit ayırması gerekir bence bu aynı okulda görev yapmaktan daha iyidir. Kısa sürede çevreyi tanıyıp okula uyum sağlar.*

*Eğitimi H) Okulda çalışan herkes lider olarak kabul ettiği için sıkıntı yaşamadan görevini yerine getirir.*

*Eğitimi I) Yeni bir okulda yeni bir heyecan ve dinamizmle göreve başlaması olumlu olarak görülebilir. Personeli ve okulun amaçlarını kavraması açısından biraz zamana ihtiyacı olmasından olumsuz olarak değerlendirilebilir.*

Eğitimci İ) Olumlu yönleri: insani ilişkiler mevzuat engeline takılmayacaktır. Devletin devamlılığı sebebiyle işler resmi mecrasında olacaktır. Olumsuz yönleri: Okulun kimyasını bilmediği için kan uyuşmazlığı olabilir.

Eğitimci J) Okulda idareci hakimiyetini kurmasında fazla zorlanmaz. Fakat çalışma arkadaşlarını tanımadığından yeni okulda uzun süre sonra verimli olabilir. Okulu tanıması eksikleri belirlemesi uzun sürer. Fakat okul dışından biri olduğu için işleri daha iyi yorumlar yeni işler için daha güzel çalışmalar yapar.

Eğitimci K) Farklı bir okulda yönetici olduğunuzda yeni ortamdaki insanlar sizi tanımadıkları için direk yönetici gözüyle bakıp sizin rolünüzü kabul edebilirler. Öncesi sonrası kıyaslamasına girmezler. Olumsuz tarafı, kendinizi tanıtmak ve etrafı tanımak için geçen süreyi, zaman kaybı gibi düşünebiliriz.

Eğitimci L) Olumsuz; okulu ve çevreyi tanımaması. Olumlu; samimiyet olmadan idareciliğe başlamak daha kolay

Eğitimci M) Olumsuz yönü: Küçük okullardan büyük okullara giden hem öğretmenlik hem de idarecilik yapmaya çalışan bizler uyum sorunu yaşamak gibi problemlerle karşılaşabiliyoruz çok fazla tecrübeli değilim bu konularda ama daha içten ortamlardan gelip daha çıkarıcı insanların bulunduğu ortamlara girmek biraz psikolojik olarak insani yıpratıyor.

Eğitimci N) Farklı okulda görev yapmak yönetici olarak kurum kültürü oluşturma konusunda kolaylık ve esneklik sağlayabilir. Olumsuz tarafı ise okul ve paydaşlarıyla faydalı ilişkiler kurmanın zaman alması olarak gösterilebilir.

Eğitimci O) Olumsuz Yönleri: \*Okul yöneticisi ile öğrenci, veli, öğretmen arasında sağlanacak iletişim için oryantasyon sürecine ihtiyacın duyulması. Olumlu Etkisi: \*Objektif bir yönetim ortamı oluşturması.

Eğitimci Ö) Olumsuz Yönleri: Yeni gittiği okulda ki işleyişi bilmediği için alışma sürecinde zorluklar yaşayacağı kesindir. Öğretmenlerle ilk etapta iletişim kurmakta zorlanabilir. Onları tanıyıp onlar hakkında fikir sahibi olana kadar geçecek süreçte zorluklar yaşayabilir. Olumlu Yönleri: Otorite kurmakta zorlanmaz. Önceden bir arkadaşlık ilişkisi olmayan öğretmenlerle karşı daha rahat konuşup yapılacak işlerin yapılması hususunda net bir dil kullanabilir.

Eğitimci P) Bir öğretmenin farklı bir okulda yönetici olmasının en olumlu yanı yeni bir başlangıç, yeni bir heyecan ve kendini kabul ettirme noktasında motivasyonun yüksek oluşudur. Olumsuz yanı ise mevcut okulun yapısını tanıma ve öğretmenler üzerinde lider bir yönetici vizyonu anlamda iz bırakma sürecini en kısa zaman da gerçekleştirememesi olacaktır.

Eğitimci R) Kurum kültürünün devamı noktasında sıkıntılar ortaya çıkartabilir. Okulda süregelen bilen bir yönetim hakkında bilgi sahibi olmadığı için yeni geldiği kurumu yönetmede ve kurumun diğer işleyişlerinde yavaşlama hatta geriye doğru gitmesine sebebiyet verebilir. Farklı bir kuruma yönetici olarak gitmenin kendisini öğretmen arkadaş olarak görmeyen kurum personellerinin yöneticisi daha çabuk benimsemesi ve yönetmesi noktasında daha bu bakımdan daha az problem yaşanmasını sağlayabilir.

Eğitimci S) Farklı bir okulda yönetici olmak hem görev tanımının değişmesi hem de okulun çevrenin değişmesi nedeniyle bir uyum süreci geçirmek zorunluluğunu gerektirmektedir. Eğer okul çalışanlarının eski yöneticisi ile iletişimi iyi ve onlar için sevilen bir yönetici ise yeni gelen yöneticisi çalışanlar kabul etmekte zorlanmaktadırlar. Bu durumda bazen yüz ifadeleri ile konuşulmasına ya da yapılan işin bilerek ve isteyerek atlatılmasına neden olmaktadır. Yine bu durumun problem olmaktan çıkması iyi bir iletişimle mümkündür. Farklı okulda yönetici olmanın olumlu yanı da, tamamen sıfırdan başlanan bir çalışma ortamı aradaki mesafe açısından yöneticinin kafasının biraz daha rahat olması demektir. Bu durumda çalışanlar üzerinde yönetici daha etkili olmakta, liderlik özelliklerini daha çok ortaya çıkarma fırsatı bulabilmektedir. Tabi bu tür durumlarda kendi tecrübeme dayanarak yaş ve cinsiyet faktörünün de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Genç bir yönetici kendisinden yaşça büyük bir çalışan kitlesine hitap edecekse kabul görmesi biraz zaman almaktadır.

Eğitimci T) Olumlu yönleri: öncelikle yeni bir okul yeni bir yönetim anlayışı demektir. Yönetim anlayışını öğretmen ve öğrenci üzerinde hissettirmesi daha kolay olacaktır. Çünkü okul paydaşlarının gelen yöneticisi tanıması zaman alacağından daha derli ve toplu hareket edecektir. Mevcut kadronun yeni gelen yönetici ile ilgili bilgi toplama aşaması, huyunu suyunu değerlendirme durumları bitene kadar. Yeni yöneticimiz ipleri eline aldığı hissettirmelidir. Ayrıca önceden planlayıp tasarladığı hayata geçiremediği düşüncelerini yeni ortamda herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmazsa gerçekleştirme imkânı bulacaktır. Eğer cesur bir yöneticiyse öğrenci ve öğretmenleri kendi fikirleri ile etkileyecektir. Belki de sabrı ve cesareti ile kendini ispatlayacak ve mevcut kadronun heyecanla beklediği bir kişi olacaktır. Olumsuz yönleri: başka kurum başka sorun demektir. Her kurumun alışılmışın dışında kendine has çözülmeyi bekleyen sorunları mevcuttur. Örneğin insan ilişkileri (her zaman sorun olarak tazeliğini korumaktadır). Karşılaştığı bu sorunlara taraf değil de arabulucu ve problem çözücü gücünü göstermekte zorlanabilir. Bu durum da arkadaşımızı yorabilir. Yine kemik bir öğretmen kadrosuyla karşılaşmaya herhâlde hiçbir yönetici istemez. Ayrıca yeni bir kurum olduğundan okulu tanıması zaman alacaktır. Okulun dinamiklerini (öğretmen-öğrenci-veli ve diğer etkenler) ilk başlarda tanımadığından dolayı zayıf gibi gözükülebilir. Ayrıca okulun fiziki eksikliklerini, donanım ihtiyaçlarını öğrenmesi zaman alacaktır. Lakin ekibi iyi ise bu durumu da kolay atlatacaktır. Sonuç olarak okul müdürü her gün liderlik, işçi, usta, işadama, anne, baba, arabulucu, disiplin, sırdaş, eğitici, problem çözücü gibi değişik rollere girebilmektedir. Bu rollere başarılı bir şekilde sergilemek istiyorsa geldiği okulu bir an önce tanımalıdır.

Eğitimci U) Olumlu yönü, başka okul uygulamalarının yeni okulda uygulanabilirliği ve etkinliklerden çeşitlilik artabilir. Yeni yöneticinin bilgi birikimini, tecrübelerini farklılıklarıyla sunabileceği bir ortam olabilir. Olumsuz yönü yeni gelen yöneticinin okula alışma süresinin uzun olması okul ortamında aksaklıklara sebebiyet verebilir.

Eğitimci Ü) Tanımadığı okul olması tanıyana kadar idareciyi zorlayabilir. Ancak önyargılardan uzak olması, öğretmen ve diğer çalışanların kabullenmesi açısından olumlu sonuçlar doğurur.

**c. Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı farklı bir okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumlu ve olumsuz yönleri Tablo 4'te verilmiştir.**

**Tablo 4.** Yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı okulda öğretmen olarak devam etmesinin

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz Yönleri	f
Daha başarılı olabilirler	3	Öğretmenliği unutmaları	4
Velilerini tanır	3	Piskolojik olarak olumsuz etkilenme, öğretmenlik performansının düşmesi	3
Hiçbir olumlu yanı yoktur.	3	Personelle iletişim sıkıntısı	4
Okulu ve personeli tanınması avantajdır	4	Öğretmenliği unutması	3
Öğrencileri tanır	6	Kişisel zaaflarının bedelini ödeyebilir (sosyal dışlanma gibi)	5
Kendine zaman ayırabilir, dinlenebilir	4	Etkisini ve inandırıcılığını yitirir	4
Öğretmenlerle işbirliği yapabilir	3	Öğretmenliğe adaptasyonda sorun yaşayabilir	3
Sorun yaşanmaz	3	Yönetici olarak personeli ile yaşadığı sorunlar öğretmen olduğunda daha da büyüyebilir	5
Sosyal ilişkileri gelişir	2	Yönetici iken uymadığı mesai kavramına ve zamanında derse girmede zorlanabilir	3
Bildiği ve tanıdığı bir ortamda öğretmenlik yapabilmemesi	5	Öğrenci, veli, gibi çevre kabullenmeyebilir	4
		Meslektaşları ile bireysel sorunlar yaşayabilir	3
		Yöneticilikteki davranışlarından dolayı dışlanabileceği	4

Tabloya göre eğitimcilerin, yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumlu yönlerinden öne çıkanlar; başarılı olabilmesi, okulu ve personeli tanınması, öğrencileri ve velilerini tanınması, bildiği ve tanıdığı bir ortamda öğretmenlik yapabilmemesidir. Eğitimcilerin, yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumsuz yönlerinden öne çıkanlar; Kişisel zaaflarının bedelini ödeyebilir (sosyal dışlanma gibi), yöneticilikteki davranışlarından dolayı dışlanabileceği, meslektaşları ile bireysel sorunlar yaşayabilir, öğrenci, veli, gibi çevre kabullenmeyebilir, yönetici iken uymadığı mesai kavramına ve zamanında derse girmede zorlanabilir, öğretmenliğe adaptasyonda sorun yaşayabilir, etkisini ve inandırıcılığını yitirir, personelle iletişim sıkıntısı, psikolojik olarak olumsuz etkilenme, öğretmenlik performansının düşmesidir.

Katılımcıların kendi ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*Eğitimci A) Okul yöneticisi yöneticilikten öğretmenliğe dönüş yaptığında, öğretmen arkadaşları ve diğer personellerle iletişim problemleri yaşayabilir. Ama bu olumsuz durumun şiddeti, yöneticilik yaptığı dönemde kurduğu ilişkilerin doğasına göre değişkenlik gösterir. Genel çerçevede olumsuz görünen bu durumun olumlu yanları da elbette vardır. Bir okulun işleyişini yönetici gözyle deneyimlemiş biri, bu kazanımlarını öğretmenlik görevinde kullanabilir ve mesleki anlamda kendine farklı bir gelişim alanı daha açabilir.*

Eğitimci B) Okul yöneticisinin yöneticilikten öğretmenliğe dönmesi kişinin kendi açısından bir süre bocalamasına neden olabilir. Eğer sınıf ikliminden uzun süre ayrı kalmışsa bu hem kendi hem öğrenci hem de veli açısından da sıkıntılar doğurabilir. Yaşanılan yere göre değişmekle birlikte özellikle velilerde kişi sanki idarecilikte yetersiz kalmış da bu nedenle öğretmenliğe dönmüş gibi bir algıda oluşabilir. Bu da öğretmene olan bakışı değiştirebilir.

Eğitimci C) Eski görev ve sorumluluklarını halen yerine getirmek zorunda kalabilir.

Eğitimci Ç) Öğretmen olarak görevine devam ettiğinde araya yöneticilik girdiği için eski okul kültüründeki konumuna hemen dönemeyebilir. Yöneticilik normlarını, işleyişini bildiği için yeni yönetici ile hiyerarşi ve diğeri ilişkilerde bazı sorunlar yaşayabilir. Olumlu yönü ise yöneticilik deneyimi olduğu için artık işleri daha kolay halledebilecek, yönetici ile empati kurabilecek ve personel arkadaşlarına yardımcı olacaktır.

Eğitimci D) Bir öğretmen olarak, neleri yapıp neleri yapmaması gerektiğini daha iyi uygular. İşini daha düzgün yapar. İdareci, öğretmen ilişkisi daha sağlıklıdır. Öğretmenler ve idare arasında köprü kurabilir. İdareci olduğu dönemde, sevmeyen bir kişilikse, adaletli davranmamışsa okul ortamında dışlanabilir.

Eğitimci E) Henüz yaşadığım böyle bir tecrübe bulunmamakla birlikte; bulunduğum okulda

Eğitimci F) Öğretmenliğe dönmem durumunda, 1. maddede belirttiğim hususlar sebebiyle zorlanacağımı sanmıyorum. Ancak uzun yıllar idareci olmam sebebiyle, sınıf yönetimi ve dersler bazında zorlanacağımı da korkarak düşünmekteyim. Fakat bu durumda uzun sürmeyeceğine inanıyorum. Bunun yanında yine yakın çevremde bu durumla karşılaşmış idarecilerle gerek görüşmelerim, gerekse gözlemlerim neticesinde edindiğim ilk izlenim; çoğunun kırgın ayrılması ve bu nedenle teslim aldıkları sınıf ile asla sağlıklı bir ilişki kuramamaları, ne kadar özverili çalışsalar da hep eksik bir şeylerin olduğu idi. Bunun sebebi olarak ise hep haksızlığa uğramış olduklarını düşünmeleri ve bunun sonucu olarak da çalışmalarından verim alamamaları olduğunu düşünüyorum. Ama en azından şunu inanarak söyleyebilirim ki; görevden ayrılan hiçbir yöneticinin aldığı sınıfa "nasıl olsa ben idarecilikten oldum, sınıfa da ne olursa olsun" anlayışı ile yaklaştığını görmedim.

Eğitimci G) Olumsuz Yönleri; \*Okul yöneticiliği sırasında yaşanabilecek aksaklıklar ve yetersizlik durumlarının mesleki sorgulamalar yaşamaya sebep olması. Ör/ İmkanların yetersizliği ya da bürokratik engeller ile eksikliklerin giderilememesi ve istenen olumlu etkinin okul yöneticisi olarak sağlanamaması öğretmenliğe dönüldüğünde içinde bulunulan ortam ve şartlar üzerinde karamsarlık, kabullenme duygusu yaşanmasına sebep olabilmekte. Olumlu yanları: Bu durumu gözlemlerime dayanarak değerlendirmek istiyorum. Bazen kurulu düzeni değiştirmek zor olabilmektedir. Yöneticilikten öğretmenliğe dönen arkadaşlarımdan bu süreci daha rahat geçirdiklerini görebildim. Olumsuz yanları: Okul yöneticilerinin asli görevi öğretmenliktir. Yöneticilik yan bir görev olup, öğretmen olduğumuzu asla unutmamamız gerekiyor. Bunu unutan okul yöneticileri kendi okullarında öğretmen olarak göreve döndüklerinde bu süreci kabul etme aşamasında sıkıntı yaşayabiliyorlar.

Eğitimci H) Aynı okulda öğretmen olarak çalışmasını ben etik bulmuyorum öğrenciler ve öğretmenler açısından kabulü zor olabilir.

Eğitimci I) Okul yöneticisinin yöneticilikten öğretmenliğe dönmesi kendi isteği veya resen olup olmadığına göre değerlendirilebilir. Eğer yöneticiler kendi isteği ile dönerlerse başarılı olabilirler. Ancak kendi istekleri dışında öğretmenliğe döndürülürlerse başarılı olmalarının zor olduğu düşünülebilir. Ayrıca uzun süreli yöneticilik yapanların öğretmenlik bilgisini yeniden özümseyip başarılı olmalarının çok ta kolay olamayacakları üzerinde durulabilir. Konuyla ilgili Düzce İlimizde de bazı okullarda uygulamalar olduğunu biliyorum. Bu konuda olup öğretmenliğe dönenlerin bir kısmının emekli olduklarını gördüm.

Eğitimci İ) Psikolojik olarak olumsuz etkilenecektir. Personelle iletişim sıkıntısı olabilir. Bu durum öğretmenlik performansını da etkileyebilir.

Eğitimci J) Yönetici olunan okulda öğretmen olarak devam etmesi kişiye diğer öğretmenlerden ve yeni idarecilerden aralıklı eleştirilerle dönümler gelmesine sebep olur. Buda eski idarecinin yeni işleri verimsiz yapmasına sebep olur.

Eğitimci K) Kendi isteğiyle yöneticilikten öğretmenliğe geçiş yapıtırsa sakıncası olduğunu düşünmüyorum. İsteği dışında gerçekleşirse aynı okulda kalması kişiyi ve çevresini yıpratacaktır. Öğretmenliğe adapte olması zorlaşacaktır. Okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilirse aynı okulda kalmaması daha iyi olur.

Eğitimci L) Olumsuz; kötü hissediyorsun. Ceza gibi algılanıyor. Olumlu; öğretmenlik idarecilikten daha rahat olduğunu anlıyorsun idarecilere karşı daha olumlu düşünüyorsun, tecrübeden dolayı.

Eğitimci M) Yöneticilik görevi bittiğinde aynı okulda öğretmen olarak devam etmek yöneticilik süresindeki uygulamaların şahsi değerlendirmelerde bulunan kişilerin olumsuz geri dönüş (itikam) vermelerine gibi tepkilere zemin hazırlayabilir. Olumlu olarak ise ilişki birikimlerinden faydalanmalara devam edilebilir olmasıdır.

Eğitimci N) Olumlu Yönler: Okulda uygulanan sistemi, okulun işleyişini bileceğinden yöneticilik yaptığı okulda öğretmenlik yapmakta zorluk çekmez. Eğer idareci öğretmenlerle idarecilik döneminde düzgün bir diyalog kurduysa öğretmen olarak görev yapmaya başladığında öğretmen arkadaşlarıyla diyalog problemi yaşamayacaktır huzurlu bir çalışma ortamına sahip olacaktır. Olumsuz Yönler: Eğer idareciyken düzgün bir diyalog kurmadıysa öğretmen arkadaşları tarafından kabullenmekte zorluk çekecektir. Bu durum onun okulda verimli çalışmasını engelleyebilir. İdareciliğe alışık olduğundan öğretmen arkadaşlarına işlerin yapılması sırasında emir cümleleri kurabilir bu durumda onun arkadaşlık ilişkilerine zarar verebilir.

*Eğitimci O) Bir öğretmen yöneticilik yaptığı okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumsuz yanı başta öğrenciler ardından öğretmenler nezdinde başarısız olma algısı ile karşı karşıya kalmasıdır. Olumlu yanı ise o öğretmenin okulunu tanıması ve eğer yeni yönetim ile iyi bir iletişim kurması ile okulun gelişimine katkı sağlayabileceğidir.*

*Eğitimci Ö) Kurum yöneticisinin yöneticilik yaptığı kurumda öğretmenliğe dönmesi kendisi açısından büyük problem doğurabilir. Kuru içi fazla problem olmasa da yeni yöneticinin vasfını ve çalışmalarını her daim sorgular ve görev tanım kargaşası oluşturabilir. Kendisi açısından da öğretmenlerin gözünde değer kaybı yaşanmış hissine kapılmasına ve verim düşüklüğüne sebebiyet verebilir.*

*Eğitimci P) Bu durumun yöneticinin okulu tanıması açısından olumlu yönleri olmakla birlikte daha çok olumsuz yönleri olduğunu düşünmektedir. Eğer bir yönetici öğretmen olarak kendi okulunda çalışmaya başladıysa yöneticiliğinin hemen bitmeyeceğini bilmesi gerekir. Çünkü yeni gelen yöneticinin okulu tanıma ve idari işleri yapma konusunda ilk başvuracağı kişi olacaktır. Bunun yanında aradaki mesafeden dolayı öğretmenler arasında kabul görmesi de zor olacaktır. Öğretmenlere yapmış olduğu uyarı ve düzeltmeler o andan itibaren artık kendisine dönecek hata yapmamak için biraz fazla enerji sarf etmesi de gerekecektir. Bu konuda okul değişikliği daha olumludur.*

*Eğitimci R) Olumlu yönleri: eğer okul yönetimi sağduyulu ise bu arkadaştan azami ölçüde yararlanma yoluna gitmelidir. Çünkü öğretmen arkadaşımız kendi okulunda okul ile ilgili her türlü malumata sahip olduğundan bu bilgileri paylaşması olumludur. Çünkü akıllı bir yönetici mesafeyi iyi koruyarak (bu kişiyle) her türlü bilgi ve belgeye bu arkadaştan öğrenebilir. (öğretmenliğe dönen arkadaşın niyeti iyi ise ama). çünkü bu öğretmen arkadaş okulun ısınma, aydınlatma, donanım, bakım-onarım, temizlik, öğretmen, öğrenci, çevre.... Gibi her türlü durumdan bilgi sahibidir. Elinizde böyle bir insan varken neden bunu değerlendirmeyeceksiniz ki (ama zamanla onun öğretmen olduğunu da hissettirmek sizin işiniz. unutmayın...!). hatta daha önemli bir şey daha var. Para meselesi. Mesela okul kimden kırtasiye ve temizlik malzemesi alır. Ya da diğer malzemeleri doğrudan teminle mi, ihale usulü ile mi ya da başka bir şekilde mi temin ediyor. Yani anlayacağınız parayı kime veriyor. Verdiği kişiden hizmet alabiliyor mu? Önemli bir şey daha örtülü ödeneği nasıl oluşturuyor (bu konu çok hassastır. dikkata). Bu ödeneği nerelerde kullanıyor. işte bunların cevabı: eğer sen tecrübeliyen sıkıntı yok. Lakin tecrüben bu dediğim konularda yoksa Allah yardımcın olsun. Öğrenene kadar karşıdakinin iyi niyeti yoksa yandı gülüm keten helva. Seni hiç istemediğin insanlarla karşı karşıya getirebilir. Daha acı bir şey söyleyeyim mi: bir bakmışsınız üzerinde 80 milyonun hakkı olan paralar nerelerde kullanılmış (yorumsuz) Bu konuda daha çok şey yazılır.(ekonomik meseleyi olumsuz yönler kısmında da kullanabilirsiniz)*

*Olumsuz yönleri: muhakkak ki aklının bir köşesinde bir hinlik olacaktır. Bu konuda öğretmenliğe dönen öğretmen arkadaşın karakter olarak zafiyeti varsa hem kendi tarafından hem de okulun diğer etkenleri tarafından (öğretme-öğrenci-veli) kullanılmaya müsait olması yeni yönetimi zora sokacaktır. Çünkü eski yöneticilerin kendilerini başkaları ile karşılaştırılmaları her zaman hoşuna gider. Neden? Diğer öğretmenler gerçekte ona yönetici gözüyle bakmazlar (hatta içlerinden kıs kıs gülererek ohhhh! Gördün mü gününü... derler) ama öğretmenliğe dönen öğretmen arkadaş bunu bilmez lakin o kendinin sayıldığını düşünerek şu cümlelerin kullanılması hoşuna gidecektir. "sizin zamanımda öğretmenler çok çalışırdı, öğrenciler daha disiplinliydi, velilerle daha çok görüşürdük, okulun eksikliklerini hemen giderirdiniz... gibi söylemler iyi niyetli olmadığından zamanla bu durum yeni yönetimin de başarılı olmadığını izlenimini ortaya koymaktadır. Fakat durum böyle değildir. Şunu belirtmeliyim ki akıllı olan bir kişi bu durumun oluşmasına mani olacak ve yeni yönetimin desteklenmesi gerektiği yönünde diğer arkadaşlara telinde bulunacaktır.*

*Eğitimci S) Olumlu yönleri: bir kere farklı bir okulda olduğu için yeni okulunda pek tazyikle karşılaşmayacaktır. Ne gibi: hocam ne oldu, neden bıraktınız, sürdürdünüz mü, neyi yanlış yapmıştınız... gibi soruların belki çok azına muhatap olacaktır. Tabi ki bu durum çalıştığı ilçede olması durumunu zorlaştırabilir. İl olursa işi daha kolay olacaktır. Yani evren büyüdükçe hatırlanma olasılığı düşüğünden olumsuz sorularla karşılaşma olasılığı da düşecektir. O sadece işini yapacaktır. Yani dersine girip ve çıkacaktır. Eski okulunda harcadığı eforun belki çok çok altında bir eforla çalışacaktır. Bu durum onu rahatlatacaktır (eğer takıntılı biri değilse). Kendine daha çok zaman ayıracaktır. (kendi ile barışık biriyse)*

*Olumsuz yönleri: gittiği yerde ben önceden müdürdüm, her şeyi ben bilirim, bana sorun demeye başladığı an (Adama bir dur bakalım derler) mevcut çarkının işleyişine çomak sokmuş olur. Ve bu durum onun açısından pek de iyi olmaz. Gittiği yerde düzen bozan kişi diye tanınmaya başlar. Sonra takıntılı bir insansa bu durum benim başıma neden geldi diye dövünüp dururken çalışma performansı düşecektir. Çünkü hep aklında o eski günleri olacaktır.*

*Eğitimci T) Büyük okullarda bu durum hoş karşılanmadığı ama küçük bir okulda sorun olmadığını düşünüyorum. Öğretmen olarak kurum amirimle zümre olmak hem kendi açımdan hem de yöneticim açısından psikolojik yıkım olabilir. Yöneticilik ve öğretmenlik bence ayrı olduğu kadar, birbirinden ayrılmaz ikili olan mesleklerdir. Yöneticilik mesleğinden öğretmenlik mesleğine geçiş zor olabilir.*

*Eğitimci U) Yöneticiyken içinde kalanları, öğretmenliğe dönünce söyleyen ve ima eden arkadaşlar çalışma barışına zarar verir. Bu durumun olumsuz tarafları olumlu taraflarını yok denecek kadar etkilemektedir.*

**d) Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yapmadığı farklı bir okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumlu ve olumsuz yönleri Tablo 5'te verilmiştir.**

**Tablo 5.** Yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yapmadığı farklı bir okulda öğretmen olarak devam etmesinin

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz Yönleri	f
Dersler çıkarır, yeni şeyler öğrenebilir	2	Sürekli kendisini sorgulaması	3
Yöneticilik davranışlarının irdelenmemesi, eleştirilmemesi, yargılanmaması	4	Öğretmenliğe dönmeyi kişisel olarak algılaması ve kabullenememesi	4
Yöneticilik tecrübesini aktarır	3	Olumsuz yönü yok	2
Morali bozulmaz	5	Yeni ve farklı bir ortam	3
İdeal ve hedef değişir	5	Kabullenemeyebilir	3
Daha hızlı uyum sağlayabilir	4		
Daha olumlu olur	3		

Tabloya göre eğitimcinin yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yapmadığı farklı bir okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumlu yönlerinden öne çıkanlar; yöneticilik davranışlarının irdelenmemesi, eleştirilmemesi, yargılanmaması, yöneticilik tecrübesini aktarması, moralinin bozulmaması, ideal ve hedeflerinin değişmesi ve daha hızlı uyum sağlayabilmesidir. Bu durumun tersi durumunda ise; öğretmenliğe dönmeyi kişisel olarak algılaması ve kabullenememesi, sürekli kendisini sorgulaması, yeni ve farklı bir ortam olması ve kabullenemeyebilmesidir.

Katılımcıların kendi ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*Eğitimci A) Yöneticilerin öğretmenliğe dönüşleri istekleriyle veya istekleri dışında gelişmesine göre farklılık gösterir. İstekleri dışında öğretmenliğe dönüş yaparlarsa farklı okulda olmaları kişinin üzerindeki psikolojik baskıyı biraz daha hafifletebilir. Yeni ortamda kimse kişinin yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünü bilmediği için onu öğretmen rolüyle kabul edeceklerdir. Çevrenin konuşmaları da (dedikodu) olmayacağı için kişinin adapte olması kolaylaşır. (Küçük yerlerde geçerli değil genellikle her okulda birbirini tanıyan insanlar bulunmakta ama büyük şehirlerde olabilir.)*

*Eğitimci B) Yine böyle bir tecrübeyi yaşamadığımı belirttikten sonra, bütün yöneticilerin başka bir okulda öğretmen olarak görev yapması, genel olarak isteğe bağlı atama sonucu olduğu için görevlerini, idari işlerdeki tecrübelerini de katarak daha iyi yapacaklarını düşünüyorum.*

*Eğitimci C) Yöneticilikten öğretmenliğe dönen kişi, görevini başka bir okulda yapıyorsa yine mesleğinden ( sınıf iklimi, öğrenciye öğrenme öğretme sürecinde rehberlik vb.) uzak kaldığı için yine bir süre bocalar ancak daha kısa sürede bu duruma uyum sağlayabilir. Tabi yine bütün bunlar kişinin mesleğindeki bilgi, birikim ve donanımına bağlıdır.*

*Eğitimci Ç) Öğretmenlik mesleğine karşı yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklarda birtakım aksilikler çıkma oranında düşmeler meydana gelir. Kendini mesleği ile ilgili daha fazla geliştirebilir. Bu konuda zamanını daha da fazla planlayabilir.*

*Eğitimci D) Olumlu yönü olarak, gittiği okulda yöneticilik deneyimi olduğu için idare işlerinde yardımcı olacaktır. Olumsuz yönü olarak ise hem yatay hem de dikey hareketlilik yaptığı için birçok açıdan zorluk yaşayabilir, uyum sağlayamayabilir. Bu da performansına olumsuz yansiyabilir.*

*Eğitimci E) Olumlu yanları: Bazı yöneticiler için süreci kabul etmeyi kolaylaştırmaktadır. Olumsuz yanları: Her okulun kendi karakterine has özellikleri vardır. Bu özelliklere alışma süreci zor olabilmektedir. Kurulu olan düzeni değiştirmek bazen daha zor kabul edilebilmektedir.*

*Eğitimci F) Makamlar daimi değildir. Farklı bir okul daha olumlu olacaktır.*

*Eğitimci G) Bu konumda olan öğretmenliğe dönenlerin yöneticilik yaptıkları okuldan farklı bir okulda görevlendirmelerinin, isabetli olacağını düşünüyorum. Yine uzun süreli yöneticilik yapanların farklı bir okulda olsa öğretmenlik becerilerini tam olarak sergilemeyeceklerini düşünüyorum.*

*Eğitimci H) Gittiği yerde karşılanma şekline bağlı olarak bir takım sıkıntılar yaşayabilir.*

*Eğitimci I) Öğretmenlik için yeni bir başlangıç yapar. Kişileri ve yeni okuldaki idarecileri tanımadığı için sadece öğretmenlik mesleğine odaklanması kolay olur. Yeni okuldaki idareci ve öğretmenlere deneyimler sunması ve yeni fikirler vermesi ile o okula daha faydalı olur.*

Eğitimci İ) Olumsuz; cezalandırılmış olarak algılanıyor ve söyleniyor. Olumlu; yeni başlangıçlar tecrübelerle daha profesyonel olmanızı sağlıyor.

Eğitimci J) Olumlu yönü: Farklı insanları ve ortamları tanımak açısından faydalı olur diye düşünüyorum.

Eğitimci K) Yöneticilik görevi bittiğinde farklı bir okulda öğretmenlik görevi icra etmek herşeye yeniden başlama ve huzur ortamında önyargıdan uzak ilişkiler kurma fırsatı sağlar.

Eğitimci L) Her öğretmen göreve başladığı yeni okulunda alışma süreci geçirir. Bu zorlu bir dönem olmasına rağmen asli görevinin yanı sıra yöneticiliği de deneyimlemiş bir öğretmen, yeni okulunda bu alışma sürecini daha kolay geçirecektir. Bu durumun olumsuz etkileri daha çok uzun zaman yöneticilik yapmış biri için söz konusu olabilir. Zaten uzun bir zaman sonra tekrar öğretmenliğe dönmüş biri, bunu yabancı olduğu bir okulda yaşarsa alışma süreci daha sancılı geçebilir.

Eğitimci M) Olumsuz yönleri: \*Yeni ortam ve şartlara alışma sürecinin zaman alacak olması. \*Okul yöneticiliği yapmış olmanın etkisiyle öğretmen olarak yeni okul yönetiminin uygulamaları karşısında yaşanabilecek sorunlar. Olumlu yönleri: \*Okul ortamının değişmiş olması öğretmenlik ve okul yöneticiliği görev tanımı arasında yaşanabilecek kaymaları önleyebilir.

Eğitimci N) Tecrübelerini okula aktarır. Öğretmen olarak okula uyumu daha çabuk olur. İdareye yardımcı olur. Okulu benimsemekte zorlanır. Uyum sorunu yaşar.

Eğitimci O) Uzun yıllar idarecilik yaptıysa ve sonrasında öğretmen olarak başka bir okulda çalışmaya gittiğinde oradaki mesai arkadaşları hakkında bir önyargıya sahip olacaklardır. Gittiği okulun idarecileri de aynı ön yargıya sahip olabileceklerinden iş ortamına uyum sağlaması ve bu önyargıları yıkması zaman alacaktır. Bu önyargıları yıldıktan sonra rahat bir çalışma ortamına kavuşabilir. Yeni kuracağı arkadaşlık ilişkileri, diyaloglar sayesinde bunu gerçekleştirebilir. Tabi ki burada önemli olan kişinin iletişim becerilerini doğru kullanıyor olmasıdır. İster idareci olsun, isterse öğretmen olsun her şeyden önce kişinin insani değerlere önem vererek çalışması ve empati kurabilmesi çok önemlidir.

Eğitimci Ö) Olumlu yönü farklı okulda öğretmen olmak yeni bir başlangıç olması adına iyi olacaktır. Olumsuz yönü ise öğretmen olarak geldiği okulda önyargıya maruz kalması. Ayrıca yeni okulda ki mevcut yapıya uyum sürecinde zorluklarla karşılaşması olabilir.

Eğitimci P) Kurum yöneticisinin yöneticilik vasfını kaybetmesi noktasında kendi adına problemler doğursa da gittiği kurum adına çok problem teşkil etmemektedir. Bu konuda uzun yıllar yöneticilik yapmış kişilerde gittiği kurumda bazı sorunlar yaşanmasına sebep olabilir fakat bunlar öğretmenden ziyade gitmiş olduğu kurum yöneticilerinin yönetim şeklinin sürekli kontrol bazlı veya kıyaslama noktasında sıkıntılı olmasına sebep verebilir.

Eğitimci R) Bir okul yöneticisinin farklı bir okulda öğretmenliğe dönüş yapması öğretmen ortamının değişmesi açısından olumludur. Çünkü öğretmenlerin yöneticilere bakış açısı biraz farklı olduğu için yöneticilik yapılan okulda ki öğretmenlerle değil özellikle daha önceden tanınmayan öğretmenlerle çalışmak daha rahat bir ortam sağlamaktadır. 5-6 yıl gibi bir sürelerle okul ve ortam değişiklikleri yapılması kanaatinde olduğum için bu durumun olumlu sonuçlarının olacağını düşünmekteyim. Tabi söz konusu yöneticilikten öğretmenliğe geçiş ve bir anda okul değişikliği demek se yine bir uyum süreci gerektirir. Her okulun kendine has düzeni ve veli - öğrenci potansiyeli vardır. Okul çalışanlarının tavır ve davranışları, okulun mevcudu, sosyoekonomik düzeyi gibi pek çok faktör uyum sürecini etkilemektedir.

Eğitimci S) Müdürlük geçmişi olan öğretmenlerin genel olarak prosedüre uyduklarını görüyorum. Müdürlük kimi müdür arkadaşlarının dinlenme mekanı olduğu için öğretmenlikte daha etkili olduklarını görüyorum.

Eğitimci Ş) İdarecilikten öğretmenliğe dönüş günümüzde daha sancısız olmaktadır. Pantolon değiştirir gibi okullar yönetici değiştirmektedir. Tüm bu sebeplere rağmen idarecilikten sonra çalışma barışı açısından, öğretmenlikteki kalite açısından idareciliği bırakan öğretmen başka okulda görev almalıdır. Yani başladığı okulda işi bilmeyen idarecilerin olması işi bilen olarak onu rahatsız edebilir. Olumsuzluk olarak bunu dile getirebilirim.

## Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Eğitmcilerin görev ve görev yeri değişiminin olumlu ve olumsuz sonuçları ile ilgili herhangi bir sorunun olup olmadığını, sorun var ise yönetici ve öğretmenler açısından nedenlerinin, sonuçlarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- 1) Okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okulda yönetici olmasının olumsuz yönlerinin olumlu yönlerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), öğretmeni olduğu okuldan ziyade başka bir okula yönetici olması gerektiği önerilebilir.
- 2) Elde edilen sonuçlara göre eğitimciler çoğunlukla, okul yöneticisinin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı), farklı bir okulda yönetici olmasının olumlu yönlerinin, olumsuz yönlerinden daha fazla olduğu yönündedir. Bu duruma göre eğitimcilerin görev yaptıkları kendi okullarında değil de farklı bir okulda yönetici olarak görevlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

- 3) Araştırma katılan eğitimcilerle göre; bir yöneticinin yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumsuz yönleri olumlu yönlerinden daha fazladır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; bir yöneticinin yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yaptığı okulda değil de bir başka okulda öğretmenlik yapmasının daha hem kişisel hem de kurumsal açılardan daha verimli, etkili ve faydalı olacağı söylenebilir.
- 4) Araştırma sonuçları göre; eğitimcinin yöneticilikten öğretmenliğe döndüğünde, yöneticilik yapmadığı farklı bir okulda öğretmen olarak devam etmesinin olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden farklı ve fazla olduğu ve eğitimcilerin yöneticilikten öğretmenliğe döndüklerinde, yöneticilik yapmadıkları farklı bir okulda öğretmen olarak görevlerine devam etmeleri gerektiği önerilebilir.

### Kaynaklar

- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi Ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz 2012, Cilt:12, Yıl:12, Sayı:2 12:1-30.
- Baş, M. (2011). *İngiltere'de Okul Müdürü Yetiştirme Programının (NPQH) İncelenmesi: Türkiye İçin Bir Model Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- EACEA. (2013). Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler, Education and Training. Eurydice Highlights. Erişim Tarihi: 27 Haziran 2016, [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151TR\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/151TR_HI.pdf) sayfa: 6
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. (2015). T.C. Resmî Gazete. 29494, 6 Ekim 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmî Gazete. 29072, 26 Temmuz 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2015). T.C. Resmî Gazete. 29403, 1 Temmuz 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2015). T.C. Resmî Gazete. 29403, 1 Temmuz 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar. (2006). T.C. Resmi Gazete. 26378, 16 Aralık 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Kılavuzu 2016. Erişim Tarihi: 10 Haziran 2016, [https://ikgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/22023516\\_milletbakanliinabaliemkurumlarinaynetcigrevlendirmekilavuzu2016.pdf](https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/22023516_milletbakanliinabaliemkurumlarinaynetcigrevlendirmekilavuzu2016.pdf)
- Özdemir, S. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editör: Servet Özdemir), (3. Bs.), Ankara. Pegem Akademi.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*. Cilt:1, Sayı:3, 33-48. Erişim Tarihi: 26 Haziran 2016, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911423.pdf>
- Taymaz, H. Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme. Erişim Tarihi: 22 Haziran 2016, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/520/6524.pdf>
- Tekin, N. Eğitim Yönetim Sistemleri. Erişim Tarihi: 10 Haziran 2016, <http://necdetekin.net/?s=e%C4%9Fitim+y%C3%B6netim+sistemleri>
- Yıldırım, M.C. (Mayıs 2010). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:18, No:2, 567-586.
- Yönetici Değerlendirme Formu. (2015). T.C. Resmi Gazete. Erişim Tarihi: 24 Haziran 2016, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006-2-1.pdf>



**Neoliberal Ekonomi Uygulamaları İle Eğitim Finansmanı Ve Okul Paydaşları İlişkisi****The Relationship Between Educational Financing And School Shareholders Through Neo-liberal Economy Applications****SÜLEYMAN YILDIZ**

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

**AYDIN BALYER**

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** 1980'li yıllardan itibaren yaşanan neoliberal dönüşümler ile okullara aktarılan kamu kaynakları yetersiz kalması, okullarda finansman sorunlarına yol açmış ve okulun paydaşları arasındaki ilişkiyi değiştirerek eğitimin niteliği etkilemiştir. Bu araştırmanın amacı, yönetici görüşlerine göre neoliberal ekonomi anlayışına geçilmesi ile beraber eğitim finansmanı uygulamalarındaki değişimlerin yöneticiler tarafından nasıl algılandığını ve bu değişimlerin okul paydaşlarının ilişkisinde yol açtığı değişmeyi ortaya çıkarmaktır.

**Yöntem:** Bu amaçla araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise İstanbul ilinin Arnavutköy, Bağcılar, Esenler, Esenyurt, Sancaktepe, Çekmeköy ilçelerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinden oluşan 21 yönetici oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasına ilişkin kişisel bilgi formu ve araştırmanın amacına yönelik 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

**Bugular:** Yöneticiler, okullardaki mali sıkıntılar ve öğretmenlerin veriminin düşük olmasını gerekçe göstererek eğitimde özelleştirmeyi desteklemektedir. Okullardaki giderlerin fazla, aktarılan kaynakların ise yetersiz olması, okulları veli desteğine mecbur bırakmaktadır. Yaşanan finansal sorunlar yöneticilerin ve öğretmenlerin asli görevlerine zarar verip, motivasyonlarını düşürmektedir. Velilerin para verme zorunluluğu, velilerin yaptığı şikâyetler, okul paydaşları ilişkisine zarar vermektedir. Okul-aile birlikleri ise sorumluluklarını yerine getirememekte; okulların yaşadığı mali sıkıntıları okul yöneticileri çözmek durumunda kalmaktadır.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Eğitim finansmanı politikalarını toplumsal olarak eşitliğin sağlanması doğrultusunda geliştirebilir. Okulların parasal kaynakları artırılabilir. Okullara yerel yönetimlerin desteği artırılabilir. Araştırmanın çalışma grubu genişletilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Farklı ülkelerdeki eğitim finansmanı sorunları ile ilgili bir araştırma yapılarak Türkiye'deki durum ile kıyaslanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Neoliberalizm, Okulun Kaynakları, Finansman Sorunları

**Abstract**

**Purpose** The purpose of the study was to determine how school managers perceive the changes in the applications of educational financing as these applications shift towards neoliberal economics approach, and how these changes lead school shareholder alteration in their relations.

**Method:** For this purpose, phenomenological research design as a form of qualitative research design was used. The study group of the research was the school administrators who work in the official schools in Istanbul province. The sample of the study composed of 21 school principals consisting of elementary, middle and high school administrators in Arnavutköy, Bağcılar, Esenler, Esenyurt, Sancaktepe and Çekmeköy townships in Istanbul in 2017-2018 school year. In this study, demographic information form and a semi-structured interview consisting of 14 questions align with the purpose of the research were used for collecting the data. The data were analyzed with content analysis technique.

**Findings:** The results revealed that the increase in privatization initiatives in education harmed equal opportunity in education. School managers also supported privatization in education, citing fiscal stresses in schools and low productivity of teachers. The inadequacy of expense items in the schools and the transferred resources obliged parents to support the schools. Financial problems harmed administration duty of school principals and teachers, reducing teachers' motivation and causing the parents to make negative judgments about these two shareholders. This trend caused confrontation among administrators, teachers, parents and complaints made by parents. These kinds of trends harmed the school shareholders' relationships and lead to grievances. School-parent associations were not able to fulfill their responsibilities stated in the regulations; therefore, the majority of the financial problems faced by schools remained to be solved by the school administrators.

**Implications for Research and Practice:**

Education financing policies should be improved to ensure societal equality. The financial resources of schools should be increased. The support of local governments to schools should be enhanced. The sample of the current study could be expanded to conduct a more comprehensive research. Designing a research on education finance problems in different countries so that the results could be comparable with the situation in Turkey.

**Key Words:** Neoliberalism, School Resources, Financing Problems

## Giriş

Eğitim finansmanı tartışmaları, eğitimde beklenen çıktılarının niteliğinde oldukça önemlidir. Okulların sahip olduğu ekonomik imkânlar, okul içinde ve okul dışındaki öğrenme yaşantılarının çeşitliliğini ve eğitim hizmetinin verimliliğini etkiler. Yine okuldaki ekonomik kaynaklar okul örgütünün paydaşları ilişkisinde de önemli bir etkiye sahiptir. Okulların sahip olduğu kaynakların ne derece yeterli olduğunun; bu kaynakların dağılımının yol açtığı eşitsizliklerin neler olduğunun ve okullarda yaşanan kaynak arayışlarının eğitim ortamında yol açtığı olumsuzlukların ortaya konulması, eğitimde politika geliştiriciler için önemlidir.

## Eğitim Finansmanı ve Neoliberalizm

Eğitim hizmetlerinin sunumunda eğitim kurumlarının sahip olduğu finansman kaynakları eğitimin çıktısı üzerinde etkilidir. Eğitimin finansmanı eğitim hizmetin sürdürülebilmesi için gerekli parasal ve parasal olmayan kaynakların sağlanmasıdır (Karakütük, 2006). Güngör ve Gökse (2013) ise, eğitimin finansmanını, eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli parasal kaynaklarının elde edilmesi süreci ve bu kaynakların farklı bölgeler, iller, eğitim tür ve düzeyleri, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bireyler ve gruplara dağılım süreci olarak ifade etmiştir. Eğitim için ayrılan parasal kaynaklar ve bu kaynaklarla sağlanabilen girdilerin niteliği ve niceliği, eğitim sisteminin yapı ve işleyişini etkileyebilmektedir.

Eğitime ayrılacak parasal kaynakların sağlanma yöntemleri, büyük ölçüde ülkenin siyaset felsefesine, yönetim biçimine, özellikle eğitim yönetimi yapısına göre farklılaşabilmektedir. Eğitim finansmanı tartışmalarında üç farklı finansman yönteminin bulunmaktadır. Bunlardan birincisi doğrudan finansman yöntemidir. Doğrudan finansman yaklaşımında devletin müdahalesi söz konusu olup; devlet, bu hizmetin ve malların finansmanını vergilerle karşılamaktadır. Diğer finansman yöntemi ise kısmi finansman yöntemidir. Bu yöntemde eğitim hizmetinin vergi yerine harçlarla karşılanması söz konusudur. Üçüncü yöntem ise dolaylı finansman yöntemidir. Bu yöntemde eğitim hizmeti kamu ve özel sektör tarafından finanse edilmektedir (Kurul, 2012). Günümüz kapitalist ekonomisinin etkisi, kâr odaklı bir eğitimin ön plana alınması, diğer yandan kamusal bir hak olan eğitimin devletçe sağlanması gerekliliği, karma bir finansman yaklaşımını öne çıkarmaktadır. Ancak dünyada genelde kamusal hizmetlerin giderek piyasaya açıldığı düşünülürse, eğitim hizmetleri çerçevesinde de özel finansmanın ağırlığının giderek artacağı söylenebilir. Eğitim finansmanı konusunda yaşanan sorunların en önemlisi, eğitime yönelik talebin ve eğitim maliyetlerinin sürekli artmasıdır. Bunun dışında eğitim dışı alanlara yönelik harcamalarının ve israfın artışı, kamu gelirlerinin artırılamaması öğretmen kadrosunun verimsizliği, öğrenci başarısızlıkları, işsizliğin yüksek oluşu gibi sorunlar bulunmaktadır (Koç, 2007). Tüm bu sorunların eğitim hizmetinin niteliğini etkilediği söylenebilir.

Neoliberal yaklaşım, özelleştirme ve devletin küçültülmesi yolu ile devletin yeniden yapılandırılmasına ilişkin reform programını savunur. Devletin zenginlik dağıtan bir kurum olmaktan çıkartılması gerektiğini öne sürer. Yapılacak reformlar ile kaynakların daha etkin kullanılacağı düşünülmektedir (Ataay ve Güney, 2007). Neoliberalizmle birlikte, kamunun denetim ve düzenleme alanları piyasa mantığına göre düzenlenmiş; devletçilik fikrinden uzaklaşmış; devletin düzenlemeyle ilgili hareket alanı kısıtlanmış, IMF ve Dünya Bankası'nın yapısal uyum programları ile devletin piyasaya müdahaleleri kısıtlanmıştır. Neoliberal dönemde devletin elindeki tüm iktisadi teşebbüslerin özelleştirilerek devletin ekonomik alandan çekilip sadece düzenleyici bir işlev yüklenmesi öngörülmektedir.

Neoliberal eğitim politikaları ile bir hak ve kamu hizmeti olarak kabul edilen eğitim hizmeti, "yatırım malı" yerine, bedelini kişilerin ödeyeceği bir "tüketim malı" olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım ile eğitim hizmetini alanların, eğitim maliyetine katılmaları gerektiği ve özellikle orta ve üst gelir grubundan toplumsal sınıfların eğitime artan talepleri nedeniyle, sermayenin eğitimi, kârlı bir alan olarak görmesi sonucunu doğurmuştur. Bunun sonucunda eğitimin özelleşmesini teşvik eden politikalar özellikle 1980 sonrası dönemde artmış; eğitimin finansmanına ailelerin de katılımı ve özel okulların kamuca teşvikini sağlayan yasal düzenlemeler yapılmıştır (Kurul, 2012). Eğitimde neoliberal uygulamalar özellikle IMF ve Dünya Bankası'nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile başlamıştır. Sayılan (2006), gerçekleştirilen bu uyum programları ile eğitimin içeriğinin büyük ölçüde piyasanın taleplerine uyarlandığını, eğitimin amacının ve müfredatın küresel piyasanın ihtiyaçları ile esnekliğin gerektirdiği bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesini hedeflendiğini belirtmiştir. Cornay (1995) ise, eğitimin finansmanına yönelik reformların asıl amacının eğitime ayrılan kamu harcamalarının kısıtlanması, ortaöğretim ve yükseköğretimin özelleştirilmesi ve eğitimin her düzeyinde öğrenci başına maliyeti düşürmesi olduğunu belirtmiştir.

## Türkiye'de Eğitimin Finansmanı

Ülkemize eğitimde liberalleşme politikaları, 1980 yılından itibaren eğitimin amacını, içeriğini, eğitimin finansmanı ve eğitimin toplumsal hareketlerdeki rolü ve anlamını piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik IMF ve Dünya Bankası'nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile başlamıştır.

Türkiye'de eğitimin başlıca finansman kaynakları; merkezî yönetim bütçesinden ayrılan pay, il özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar, dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış kredi, burs ve bağışlar, halk ve kuruluşların eğitime bağışları ile okul-aile birliği gelirlerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Türkiye'de eğitim genel olarak kamu tarafından finanse edilmektedir. Kamu desteğinin yanında aileler, özel kurumlar, gönüllü kuruluşlar ve dış ülkelere sağlanan hibeler gibi farklı finansman yöntemleri de bulunmaktadır.

Türkiye'de eğitimde finansman konusunda bazı sorunlar yaşanmaktadır. (Kurul, 2012), bu sorunları şu şekilde sıralamıştır. Bunlardan ilki ve en önemlisi devletin temel eğitime yönelik sağlamış olduğu finansman kaynaklarının yetersiz kalmasıdır. Ailelerin eğitim

harcamalarına katılımı giderek artmakta ve eğitime ayrılan kamusal kaynaklar nüfus artışına koşut olarak artan eğitim talebine uygun eğitim hizmeti sunmaya yetmemektedir. Bundan dolayı ülkemiz eğitim sisteminde önemli parasal güçlüklerle yaşanmaktadır. Bu parasal güçlükler ise eğitim yöneticilerini özel finansman kaynakları bulmaya itmekte ve bu arayışlar da eşitlik ve eğitim etkinliği bakımından tartışmaya değer sonuçlar üretmektedir.

Okullarda oluşturulan en önemli finansman oluşturma şekli velilerin fiili ve nakdi desteğidir. Zoraloğlu, Şahin ve Fırat (2004), eğitime ayrılan kamusal desteğin oranının giderek azaldığını ve okulların finansman sorununa çözüm bulmak için ailelerden yardım aldıklarını belirterek okullarda toplanan yardımlar konusunda velilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olduğuna işaret etmişlerdir. Bu sorunları ise şu şekilde ifade etmişlerdir: Öğretmenler eğitimin temel bir hak olmasından dolayı öğrencilerden para toplamak istememektedir. Aynı gerekçe ile veliler, eğitime yönelik bağışta bulunmaya yanaşmamaktadır. Ailelerin ekonomik durumu toplanacak bağışlar konusunda sıkıntı yaşanmasına neden olabilmektedir. Çocukların eğitimine yönelik ailelerin bağış yapması ise hane halkı giderlerini arttırmakta bu da eşitsizliklere yol açmaktadır. Maddi durumu iyi olan alan aileler eğitime harcama yapma konusunda yoksul ailelere göre daha avantajlı olabilmektedir.

#### Okulun Paydaşları

Okulun paydaşları yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulun dışında yer alan diğer bireylerdir. Okulun üst yöneticileri, eğitim programları, politika belirleyiciler, müfettişler, baskı grupları da okulun dış paydaşlarıdır.

Okulun amacı, belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu amaca ulaşmada okul müdürlerini rolleri oldukça önemlidir. Okul müdürünün görevi, okuldaki tüm etkinlikleri akademik amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Balyer, 2012). Bir diğer paydaş olan öğretmenler ise tüm eğitimsel faaliyetlerin merkezinde yer alır. Öğretmenler toplumun şekillenmesi ve kalkınmasında önemli görevler üstlenmiştir. Öğrencilerin iyi ve istedik yönde yetiştirmek ise eğitimin temel gayesidir. Toplumun her kesiminden gelen öğrenciler okulda eğitilir. Eğitimin bir diğer amacı, öğrencileri toplumun beklentilerine göre iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesidir. Bir diğer okul paydaşı velilerdir. Veli, öğrencinin annesini/babasını veya yasal olarak sorumluluğunu üstlenen kişiyi ifade eder (MEB, 2005). Sağlıklı bir eğitimin ortamının oluşumunda okul paydaşlarının ilişkisi önem arz etmektedir.

#### Yöntem

##### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alan yazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın amacına uygun olarak literatür taranmış, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

##### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin Arnavutköy, Bağcılar, Esenler, Esenyurt, Sancaktepe, Çekmeköy ilçelerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkök, ortaokul ve lise yöneticilerinden oluşan 21 okul müdürü oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için birden fazla ilçe seçilmiştir. Araştırma kapsamında görüşülen okul müdürlerinden 19'u erkek, 2'si kadındır. Yöneticilerden % 61'i lisans mezunudur. Görüşülen müdürlerden 8'i ilkök, 9'i ortaokulda ve 4 müdür de lisede görev yapmaktadır. Mesleki kıdem olarak ise müdürlerin %52,3'ü 11-20 yıl arası görev süresine sahipken; yöneticilik olarak büyük çoğunluğu (%57,1) 1-10 yıl arası görev yapmaktadır.

##### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada verilerin toplanmasına ilişkin kişisel bilgi formu ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994, 271). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 283). Görüşme formunun ilk bölümünde demografik sorulara, sonraki bölümünde ise araştırmanın amacına yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşülen okul yöneticilerinin tümü transkrib edilen bilgilerin kendi görüşleri olduğunu doğrulamıştır. Formlar ile toplanan veriler yazılı dokümanlar haline getirilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmanın veri analizi Stake (2010) ve Creswell (2013) tarafından açıklanan prosedürleri takip edilmiştir. İlk olarak, tüm görüşme notları ayrıntılı bir şekilde okunarak ve Creswell (2013) tarafından belirtilen ayrıntılı olarak kenar notları alınmıştır. İkinci olarak, açık kodlama stratejisi ile araştırmacı birebir tüm yazıya dökülmüş görüşmeleri analiz ederek temel kavramsallaşmayı oluşturan ilk temel kodları belirlemiştir (Stake, 2010). Son adım olarak ise, görüşmeler temalar haline getirilip bir araya getirilmiş, katılımcıların hikâyelerini ortaklığını yansıtacak şekilde anlam üniteleri oluşturulmuştur (Merriam, 2009). Yöneticilerin görüşleri Y1, Y2, Y3... şeklinde kodlanarak verilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında görüşülen okul müdürlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular üç tema altında analiz edilmiştir.

### Eğitimde Neoliberal Uygulamalar

Yöneticilerin birçoğu neoliberal anlayışta vurgulanan kamunun hantallığı ve verimin düşmesi olgusuna vurgu yaparak devletin denetimine tabi olmak şartıyla eğitim hizmetlerin sunumunda özel girişimlerin desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Yöneticilerden iki tanesi eğitim hizmetinin kamu eli ile sunulmasını ve özelleştirilmemesi gerektiğini, çünkü bunun kamusal bir hak olduğunu ve herkesin ücretsiz olarak bu haktan yararlanması gerektiğini ve özelleştirmenin toplumda eşitsizliklere yol açacağını belirtmişlerdir. Bir müdür eğitimin özelleştirildiğinde eğitim hizmetinin sermayenin, vakıf ve cemaatlerin eline geçeceğini belirtmiştir. Bu konudaki yönetici görüşleri şu şekildedir:

*"Kesinlikle kamu elinde tutulmalı ama devlet okullarındaki denetim mekanizmaları çalıştırılmalı ve eğitim özelleştirilmemeli. Bu çok ciddi mağduriyetlere yol açar.."(Y19)*

*"Toplumun geneline baktığımızda kamu eliyle verilmesinde fayda var. İmkani olanlar çocuklarını özel okullara tabi ki verebilir. Bu da eğitime artı bir değer katar." (Y7)*

*"Çok hantal bir öğretmen kadrosu olduğunu düşünüyorum. Öğretmen yetiştirilmedeki yanlışlıklardan dolayı bu hantallığı aşamıyoruz. Birçok insanın devlete girene kadar çalışmaları var ama devlete girdikten sonra özellikle öğretmenler idealistliğini kaybediyor."(Y11)*

*"Kesinlikle ve tamamen özelleştirilmeli. Denetim aşamasında devlet rol almalıdır. Nasıl olsa devlete kapak attık, işim garanti anlayışı ile pek verimli olamıyoruz."(Y6)*

*"Özel okullara veli büyük bir katkı sağlıyor ama biz burada ayda 10 TL gibi bir katkıyı veliden alamıyoruz"(Y2)*

Yöneticilerden bir tanesi ise eğitim hizmetinin sunumunda yerelleşmenin önemine atıf yaparak belediyelerin bu süreçte daha aktif olmaları gerektiğini söylemiştir.

*"Yerel yönetimlere kısmi olarak eğitim hizmetinin verilmesi daha doğru olur. Müfredat ve program tamamen Bakanlığın kontrolünde olmalı ama Belediyeler bize destek olmalı. (Y4)*

Yapılan araştırmada okul müdürlerinin birçoğu, özellikle öğretmenlerin performansının ve motivasyonunun düşüklüğünü ve özel okullardaki disiplin anlayışı, ödül sistemi ve rekabet ortamını gerekçe göstererek neoliberal anlayışta vurgulanan kamunun hantallığı ve verimin düşmesi olgusuna atıf yaparak eğitim hizmetinin sunumunda özel girişimlerin desteklenmesi gerektiğini, ancak devletin eğitim sahasından tamamen çekilmeyerek özellikle denetim boyutunda aktif olması gerektiğini belirtmiştir. Müdürlerin çok az bir kısmı eğitimin devlet tarafından sunulması gerektiğini söylerken; bir kısmı da mevcut sistemdeki gibi her iki girişimin bir arada olmasını savunmuşlardır. Müdürlerin özelleştirme girişimlerini desteklemelerindeki bir diğer gerekçe okullarda yaşanan mali problemlerin çözümünde devletin sessiz kalması, kaynak göndermemesi ve bu yükü tamamen okullara yüklemesidir. .

### Okulların Finansman Kaynakları, Harcama Alanları ve TEFBİS

Yöneticiler okulun gelir kalemlerinin neler olduğunu belirterek bu gelirlerin temininde zorluklar yaşadıklarını ve gelirlerin giderleri karşılamakta yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerin okulların gelir kaynakları konusunda bir görüş birliği içerisinde oldukları söylenebilir. Katılımcılar, kantin gelirleri, servislerden alınan bağışlar, okul-aile birliği bünyesinde organize edilen okul içinde ve dışında veli ve öğrencilere yönelik eğitsel ve kültürel etkinlikler, okul-aile birliğinin düzenlediği kermesler, mezuniyet programları, kültür gezileri ve çevre ziyaretlerinden elde edilen gelirler, okul-aile birliğine yapılan bağışlar şeklinde okul gelirlerini özetlemişlerdir. İlkokul ve ortaokul müdürleri okulların su, elektrik ve doğalgaz faturalarının devletçe ödendiğini belirtmişlerdir. Lise müdürleri ise okullarına bakanlık tarafından bazı harcama kalemlerine yönelik ödenek gönderildiğini belirtmiştir. Görüşülen iki meslek lisesi müdürü de okullarında mobilya, temizlik malzemesi gibi bazı ürünlerin öğrenciler tarafından üretildiğini ve bunun okullarına çok ciddi katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bazı yöneticiler ise velilerin meslek durumlarını dikkate alarak okuldaki bir tadilat ya da hizmetin bu velilerden rica edilerek ücretsiz yaptırıldığını belirtmiştir. Katılımcılar, okulların giderlerinin çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Y2 şöyle demiştir:

*"...okulun çeşitli gelirleri var ama giderleri çok fazla. Devletin verdiği destek ile burda bu işleri devam ettirmemiz mümkün değil. Veliye mecbur kalıyoruz." (Y18)*

*"Burada dört tane hizmetli çalıştırıyorum, ayda 10.000 lira parayı ödeyemiyorum. Ayrıca bina çok büyük, sürekli temizlik malzemesi almamız gerekiyor"(Y2)*

Yöneticilerin tamamı yakıt, elektrik ve su giderlerinin devletçe karşılandığını bunun okula bir yük oluşturmadığını söylemişlerdir. Bunun dışında yöneticiler başlıca okul giderleri olarak tamirat, demirbaş alımı, hizmet alımı, temizlik malzemesi alımları, kırtasiye malzemeleri, okuldaki eğitsel ve kültürel etkinlik giderleri şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürleri, okulların gelir ve gider kalemleri arasında uyumsuzluk olduğunu ve giderlerin oldukça fazla olduğunu ve bunu finanse etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak liselerin ortaokul ve ilkokullara nazaran bu konuda daha rahat olduklarını söylemek mümkündür.

TEFBİS konusundaki yöneticilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Y10: "Bize çok fazla kolaylık sağlıyor. Aldığımız, sattığımız her şeyi buraya işliyoruz. Birçok evrak işleminde kolaylık sağlıyor. Denetim anlamında üst makamlar okulun harcamalarını, giderlerini görebiliyor. Faturaları sisteme girmek şeffaflık açısından önem taşıyor. Herhangi bir zorluğu yok." demiştir.

"Kurumda yönetici değiştiğinde devamlılığı sağlıyor. Yöneticilerin iş yükünü de artırıyor." (Y17)

"... Ancak bakanlık TEFBİS'e baktığında okulun paraya ihtiyacı olmadığını düşünebiliyor. Sistemin bir sakıncası yok ama okulun gerçek ihtiyacının görülmesine mani oluyor." (Y1)

"Harcamaları giriyoruz ama iş olsun diye giriyoruz. Yani biz giriyoruz üst makamlar ya da denetleyiciler bakıyor. Bizim iş yükümüzü artırıyor, bize zorluk çıkarıyor." (Y2)

"Para yoksa TEFBİS bir anlam ifade etmiyor. Ancak ödenek olur ve devlet bunun takibini yaparsa çok güzel bir sistem olur. Bir yerde planlı çalışmayı sağlıyor." (Y6)

Araştırmaya katılan müdürlerin birçoğu TEFBİS'in şeffaflığı sağladığını, hesap verebilirliği kolaylaştırdığını, kaçığı önlediğini belirtmiştir. Yapılan tüm harcamaların faturalandırılarak sisteme aktarımının işlerin takibini sağladığı ve okula ait tüm gider kalemlerinin üst makamlarca takip edilebilmesinde TEFBİS'in önemli olduğu müdürlerce söylenmiştir. Yine denetim esnasında müfettişlere ve okul idaresine bu sistemin kolaylık sağladığı da belirtilmiştir. Ancak yöneticiler, TEFBİS'in okulun gerçek durumunu yansıtmadığını ve okullardaki ekonomik problemlerin görülmesine mani olduğunu, sistemin bakıma ihtiyacı olduğunu, sistemdeki herhangi bir aksamada yaptırım olmadığını ve devletin okulun eksiklerini ve harcama alanlarını görmesine rağmen hiçbir destek sağlamadığını belirtmişlerdir.

#### Finansal Sorunlar Ve Okul Paydaşları

Bu temada eğitim kurumlarında yaşanan finansman sorunlarının okulun paydaşlarının ilişkisinde yol açtığı değişimi belirlemek amacıyla yöneticilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan yöneticilerin tamamı okullarında eğitim hizmetinin sağlıklı bir şekilde sunumunda veli desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu, okulların yaşadığı mali problemlerin çözümünde öğretmenlerin ve velilerin okul idaresine destek olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürleri okuldaki mali sıkıntıların çözümünde öğretmenlerin okul idaresine destek olmak için katkı paylarının toplanması ile ilgili olarak duyuru yaptıklarını, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için destekleyici aradıklarını ya da yardım kuruluşlarına ulaştıklarını, okula gelir getiren gezi, tiyatro, kermes gibi etkinliklerde görev aldıklarını, yazıcı projeksiyon, bilgisayar gibi materyaller temin ettiklerini, fotokopi parası topladıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki yönetici görüşleri şu şekildedir:

" Bu süreçte öğretmenlerin idareye destekleri önemli. Bu konuda velilerle sağlıklı bir iletişim kurabilirler. Okulun ihtiyaçlarını veliye doğru bir şekilde anlatmalarını bekleriz." (Y4)

"Biz burada öğrencilerimize kaliteli bir eğitim vermek istiyorsak öğretmenlerimiz de bu taşın altına elini koymalı Her şeyi devletten beklemek bir anlamda mantıksız oluyor. Örneğin bugün devletin her okula bir teleskop göndermesi zor olabilir ama bunu bir öğretmenimiz okul adına bir şekilde temin etmek için uğraşabilir. Öğretmenler kendi çabalarıyla okula okullara katkıda bulunabilir."(Y10)

Yöneticiler öğretmenin asıl işinin bu olmadığını ve öğretmenden böyle bir beklentiye girmenin de doğru olmadığını söylemişlerdir. Bu konudaki yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir:

"... öğretmenin asıl işi eğitim ve öğretim. Öğretmen ve okul idaresi bir işveren değil. Böyle bir işe kalkıştığında verimi düşüyor. Öğretmeni bir tüccar gibi görmemek gerekiyor." (Y1)

"Bu konuda kimse kimsenin alanına girmemeli, öğretmensadece öğretmenliğini yapmalı. Öğretmen mali açıdan veli ile karşı karşıya gelmemeli. Ancak bu uygulamada mümkün değil. Ben okul müdürü olarak 738 öğrencinin velisine tek tek ulaşmam mümkün değil. Sene başında öğretmenlerle bu konuları konuşuyoruz. Veli toplantılarında paylaşmasını istiyoruz. Fakat bu çok içime sinmiyor. Başka bir çaremiz de açıkçası yok."(Y3)

"Öğretmenin işi tamamen eğitim boyutunda olmalı. Özelleştirme bundan dolayı önemli. Öğretmen tahsilat memuru değil. Muhasebeci ve tüccar da değil."(Y12)

"Öğretmenler velinin kendilerini şikâyet edeceğinden korkuyorlar. Onlar da okulun durumunu, okulun ihtiyaçlarını biliyorlar ama bundan dolayı uzak duruyorlar." (Y18)

Yöneticiler finansal sorunların çözümünde öğretmen desteğine ihtiyaç duyduklarını; bu süreçte işbirliği ve şeffaflığın çok önemli olduğunu; öğretmenin asıl işinin bu olmadığını ve öğretmenden böyle bir beklentiye girmenin de doğru olmadığını söylemişlerdir. Yöneticiler, öğretmenlerin okulun ekonomik sıkıntıları ile uğraştığında motivasyonunun düştüğünü, öğretmen hakkında toplumda olumsuz bir yargının ortaya çıktığını söylemişlerdir.

Yöneticiler velilerin okula katkı payı ödemeleri ve gönüllü bağış şeklinde doğrudan para yardımı ya da okuldaki bir hizmetin görülmesini üstlenmek gibi dolaylı olarak katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Yine veliler okul-aile birliğince düzenlenen gezilere,

tiyatro, sinema gibi çeşitli kültürel ve eğitsel faaliyetlere katılarak da okullara destek olmaktadır. Ancak bir kısım veliler ise sürece destek veremeyerek bu konuda eleştiride bulunmakta ve Bakanlığa şikâyet edebilmektedir. Bu konudaki yönetici görüşleri şu şekildedir:

*"İyi bir şekilde izah edilmesi ve nereye harcanacağını detaylıca anlatılması durumunda veli kabul ediyor ve herhangi bir itirazda bulunmuyor. Ama sadece okula aidat verilmesi gerekiyor diye bir yaklaşımda bulunulduğunda devlet versin diye kestirip atabiliyor."* (Y1)

*"Belli başlı velilerimiz var, onlar çoğu zaman bize yardımcı oluyor. Eğer veliye parayı nereye harcadığımızı gösterirsek yardımcı oluyor. Okul idaresi şeffaf olursa veli destek veriyor."* (Y2)

*"Velinin bu konularda biraz bilinçsiz olduğunu düşünüyorum. Birçok veli okuldaki bütün gider kalemlerinin devlet tarafından karşılandığını düşünüyor. Temizlik, yardımcı personel, günlük çıkan bakım ve onarım gibi masrafların okul aile birliği üzerinden karşılandığının veliye izah edilmesi gerekiyor."* (Y4)

*"Bazıları sorumluluk hissedip destek oluyor. Ama devlet versin biz niye yardımcı oluyoruz anlayışı çok daha fazla."* (Y13)

*"Kimisi bu para okulumuz için, çocuklarımız için kullanılacak diyor ve destek oluyor ama çoğunluğu devlet okutsun en niye vereyim diyor."* (Y15)

*"Veli öğretmen hakkında onun kırtasiye ile anlaştığını, komisyon aldığını düşünebiliyor, öğretmeni suçlayabiliyor. Haliyle öğretmen zor durumda kalıyor."* (Y12)

*"Biz veliyi okulla çağırdığımızda "yine bizden para mı isteyecekler" zihniyeti maalesef velilerde hakim. Hâlbuki öyle çok para istemiyoruz ama böyle bir anlayış var. Veli okulu bir ihtiyaç olarak görmüyor, fuzuli bir şey olarak değerlendiriyor. Okulu zorunluluk gibi görüyor. Bu zorunluluk kalktı deseler bazıları çocuğunu okula göndermeyebilir."* (Y1)

*"...yüzde otuzluk kesim ise biz zaten mağduruz diyebiliyor, bazı etnik problemlere dem vurabiliyorlar. Bu parayı vermedikleri gibi Alo 147 gibi yerlere şikâyet edebiliyorlar."* (Y10)

*"Bakanlığın buna bir çözüm bulması gerekiyor. En azından şunu diyebilir. Her okul yıllık şu kadar miktar velilerden alsın. Bunun yasal bir yapıya oturtulması gerekiyor. İmkânı olmayanlar yine vermesin ama bakanlık bu konuda bize kolaylık sağlasın. Çünkü bu konu sürekli şikâyet konusu oluyor ve bu durum idareyi ve öğretmenleri çok tedirgin ediyor."*

*"Bazen veli geliyor ben veriyorum enayi miyim neden diğerleri vermiyor diyor. Biz bu konuda diğer velilere hani böyle düşünmeyin diye telkinlerde bulunuyoruz."* (Y12).

Okul yöneticileri okullarda yaşanan finansal sorunların çözümünde ve okulların kaynak oluşturmada özellikle velilerin desteği önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul idaresi okulun sıkıntılarını veliye güzelce izah ettiğinde ve şeffaf olduğunda velilerin büyük çoğunluğu okula destek vermektedir. Ancak yöneticiler bu desteklerin okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinden, anne-babaların eğitim durumundan, hane halkı gelirlerinden etkilendiğini ve hem okullar hem de aileler açısından eşitsizliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Bazı velilerin ise okulun ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmadığı müdürlerce belirtilmiştir. Birçok okul müdürü veliler ile bu para konusunda karşı karşıya geldiklerinde hem öğretmenlerin hem de idarecilerin mağduriyetler yaşadığını belirtmişlerdir. Veliler içinde azınlık bir grup okula hiç destek olmadığı gibi eleştirilerde bulunup, okul idaresini ve öğretmenleri Bakanlığa şikâyet etmektedirler. Okulun mali sıkıntılarını tamamen duyarsız olan bu velilerin mağduriyetleri hem idarecilerin hem de öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Yöneticiler bu grubun okul idaresi ve öğretmenlerle çatışmaya girdiği ve şikâyetler ettiği; tüm bunların ise okul paydaş ilişkilerine zarar vermekle beraber okul ortamındaki sağlıklı iletişimi engellediğini belirtmiştir.

Okul müdürleri okullardaki finansal sorunlardan kendilerinin de olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki müdür görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"Genelde bu işler müdürünün sorumluluğunda kalıyor. Eğer okul müdürü para bulamazsa okulda sıkıntı çıkıyor. Okul işleri yürümüyor, okuldaki tüm ilişkiler karışıyor. Zaten sistemde benim müdürüm parayı bulur, okulu bir şekilde çevirir düşüncesinde. Üsttekiler parayı nerden bulursan bul bir şekilde bu gemiyi yüzdür anlayışında. Her dönem katkı payı almayın diye yazı gelir ama bir şekilde de bu işi sürdürün anlayışı var."* (Y1)

*"Okul idaresi öğretmen ve veli ile eğitim hizmeti hakkında konuşması gerekirken sürekli aidat, katkı payı, personel parası, temizlik parası, etkinlik parası adı altında para istemek zorunda kalıyor. Okul müdürü muhasebeci gibi algılanıyor."* (Y19)

*"Bu durum tabii ki içimize sinmiyor. Çünkü veli ile ekonomik konularda karşı karşıya gelmemiş olsak bazı konularda çok daha rahat olacağız. Çünkü bazen başış yapan veriler farklı şeyler söyleyip idarenin ve öğretmenin hevesini kırabiliyor."* (Y5)

*:"Veliler bu konularda bizi ve okul yönetimini tüccar gibi, esnaf gibi algılıyor. Resmi okullarda veli ile müdürün bu tür konulara girmemesi gerekiyor. Bunlar özel okullarda konuşulması gereken şeyler. Eğitimde özelleştirme olmadığı sürece devlet okulun öğretmenlerin ve öğrencilerin ve bütün ihtiyaçlarını karşılamalı."* (Y18)

“ Ben para ile ilgili bir veli ile karşı karşıya gelmemeliyim. Çünkü veliler üç kuruş beş kuruş başıyla sizi satın almaya kalkabiliyor. Bu da tabii çok ciddi sorunlara yol açıyor.”(Y5)

“Eğitim ücretsiz olmalı. Devlet bu noktada taşın altına elini koymalı. Çünkü okulun büyük giderlerini zaten devlet karşılıyor. Ufak tefek giderler için biz veli ile muhatap olmak zorunda kalıyoruz. Bu da bize karşı bir önyargı oluşturuyor. Toplantıya çağırıldığımızda işte yine para isteyecekler diyor veliler. Bu bizim işimiz olmamalı.” (Y9)

“Bazı durumlarda velilerle ilişkimiz bozulabiliyor. Başış konusunda bazı velilerimiz ısrarlı bir şekilde tartışmaya girmek isteyebilirler ve bizi şikâyet edebilirler. Hiçbir baskı yapmasak bile bizi zorla para topluyor diye şikâyet edebilirler. Bu şikâyet neticesinde de ister istemez veli-idare, veli-öğretmen ilişkisini etkileyebilir.”(Y10)

Okul örgütünün lideri olan yöneticiler; yaşanan mali sıkıntıların asli görevlerine zarar verdiğini, mesailerinin büyük çoğunluğunu okulun özellikle personel ve temizlik giderlerini karşılamak ve okula ait bakım ve onarım maliyetlerini karşılamak için kaynak aramaya ayırdıklarını belirtmişlerdir. Okulların içinde bulunduğu mali sıkıntılar ve yapılan tüm harcamalar gerek teftişlerde gerekse TEFBİS üzerinden Bakanlıkça görülmesine rağmen MEB bu konuya duyarsız kalmakta ve okul idarecilerini bir ikileme bırakmaktadır. Müdürler her yıl okullara gelen veliden para almanın uyarısı ile okulun giderlerinin veli desteğine mecbur olması durumu arasında ikilem yaşamaktadırlar. Bu konuda yöneticiler, ya devletin bu harcamalara kaynak ayırmasını ya da velilerin yapacağı parasal katkının dezavantajlı kesimi mağdur etmeyecek şekilde yasal bir zemine oturtularak vatandaş ile okulun karşı karşıya gelmesinin önlenmesini istemektedirler.

Çalışmaya katılan müdürlerin tamamı okulda yaşanan finansal sorunları öğrencilere yansıtmamak için çaba gösterdiklerini ve okula destek sağlayan veli ile okula destek sağlamayan velinin çocukları arasında hiçbir ayırım yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak yaşanan mali sıkıntılardan öğrencilerinde etkilendiği müdürlerce belirtilmiştir. Bu konudaki bazı yönetici görüşleri şu şekildedir:

“Okul idaresi olarak bu konuları öğrenciye hissettirmiyoruz. Onun için öğrenciler çok da farkında değil bu durumun.” (Y18)

“Okula katkı sağlamayan bazı öğrenciler kendilerini iyi hissetmiyorlar. Katkı sağlayanların farklı bir yaklaşımı yok elbette. Açıkçası bu konular öğrencilere pek yansıtılmıyor.”(Y17)

“Öğrenci eve gittiği zaman “anne, öğretmen bugün para istedi, arkadaşlarım verdi, sizde verir misiniz, biz niye veremiyoruz?” şeklinde tepkilerinin olduğunu veliler bize geri dönüş yaparak söylüyor.” (Y19)

Yöneticiler, okul-aile birliklerinin okuldaki tüm harcamalarda yetkili olduğunu ve yapılan her harcamada okul aile birliği üyelerinin bilgisi ve imzası olduğu belirterek; tüm gelir-gider işlemlerinin okul-aile birliği üzerinden yapıldığını belirtmişlerdir. Ancak müdürlerin tamamı okul aile birliklerinin görevini tam olarak yapamadığını, tüm işlerin okul müdürünün sırtında olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki yönetici görüşleri şu şekildedir:

“Okuldaki tüm harcama işlemleri tamamen okul aile birliği üzerinden yapılıyor. Biz okulun harcamalarını okul aile birliği ile paylaşıyoruz. Onlar da uygundur şeklinde bize destek oluyorlar. Bugüne kadar herhangi bir sıkıntı yaşamadık. Ancak yasal altyapı yönetim ile okul aile birliği arasındaki çatışmaya müsait.” (Y4)

“Ben muhasebe işlerinin tamamen okul aile birliğine verilmesini taraftarıyım. Bütün mali konulardan onlar sorumlu olmalı. Muhasebe işi okul idaresinden bağımsız olmalı.” (Y3)

“... Bahsedilen tüm işler tamamen okul idaresinin sorumluluğunda. Onlar sadece imza aşamasında geliyorlar ve pek karışmıyorlar. Ama yönetmeliklerde belirtilen gerçek prosedür çok farklı.” (Y9)

“...Açıkçası okul aile birliği yönetimi de kendi sınırlarını, yetkilerini ve haklarını tam olarak bilmiyor.” (Y4)

“Bizim okul aile birliğimiz ile veliler görüşmüyorlar. Okul aile birliği zaten biz çağırılmıyış okula gelmiyor. Zaten para da toplayamıyoruz. Hani paramız olsa da okul aile birliği bir şey yapsa.”(Y2)

“...Veliler ile okul-aile birliği ilişkileri çok düşük düzeyde. Yani birçok veli okul aile birliğinin varlığından bile habersiz.”(Y14)

Her ne kadar yasal mevzuatta okul-aile birlikleri büyük sorumluluklar üstlenmiş olsa da yöneticiler uygulamada okul-aile birliklerinin pasif kaldığını ve genellikle okula imza atmak için geldiklerini; okulun yaşadığı mali sıkıntıların tamamen okul idaresinin sırtında olduğunu ve bu konuda okul-aile birliklerinin duyarsız kaldıklarını bulgusuna ulaşılmıştır. Okuldaki tüm mali işlemlerden sorumlu olması gereken okul-aile birlikleri okullarda aktif değildir. Okul-aile birlikleri mevzuatta belirtilen görevleri yapamamakta hatta birçok üyenin bu görevlerden habersiz bulunmaktadır. Okul-aile birliklerinin veliler ile olan iletişimleri çok zayıftır. Çoğunlukla veliler okul aile birliği üyelerini tanımamakta; bundan dolayı okuldaki çalışmalara katılmamaktadır.

#### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisine göre resmi okulların, özellikle ilköğretim ve ortaokul kademelerinin, ciddi anlamda kaynak sorunu bulunmaktadır ve eğitim hizmetinin sunumunun gerçekleştirilmesi için okul müdürlerinin ve öğretmenlerin farklı kaynak arayışlarına yöneldiği tespit edilmiştir. Giderleri oldukça fazla olduğu devlet okullarında, okulun sahip olduğu olanakların öğrenci ve velilerin isteklerini yerine getirmede ve sınıf dışı öğrenme yaşantılarının sunumunda etkili değildir. Hoşgörür ve Arslan (2014), okula aktarılan ve okulu finanse edecek olan kaynağın kit olduğunu, ancak okuldan çağın gereklerine uygun olarak nitelikli, eksiksiz eğitim

ve öğretim yapmasının beklendiğini, okulların kendilerine aktarılan yetersiz kaynaklara okulu ayakta tutabilmek için ek kaynaklar oluşturmak durumunda kaldığını belirterek; kaynaklar okullara adil bir şekilde dağılmadığını vurgulamışlardır. Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997) ilköğretime ayrılan kamu kaynaklarının yetersizliği karşısında ilköğretim kurumları yöneticilerinin kamu dışı kaynak oluşturma girişimlerini olduğunu ve okulların 27 çeşit gelir kaynağı oluşturduğu ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Okulların kaynak oluşturmada özellikle velilerin desteği önemlidir. Okul idaresi okulun sıkıntılarını veliye güzelce izah ettiğinde ve şeffaf olduğunda velilerin büyük çoğunluğu okula destek vermektedir. Ancak bu destekler okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinden, anne-babaların eğitim durumundan, hane halkı gelirlerinden etkilenmekte ve hem okullar hem de aileler açısından eşitsizliklere yol açmaktadır. Ömür (2016), neoliberal anlayışın eğitimde demokratikleşme, nitelik artışı ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliği sağlayamadığını, bunun yerine eğitimi piyasalaştırarak yoksul ve zengin arasındaki farkı derinleştirdiğini, eğitimin finansmanını ailelere yüklediğini ve öğretmenlik mesleğini aşındırdığını savunmak için birçok neden olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre okullarda yaşanan finansal sorunlardan en çok okul müdürleri olumsuz etkilenmektedir. Yöneticiler mesailerinin büyük çoğunluğunu okulun giderlerini karşılamak için kaynak aramaya ayırmaktadır. Okulların mali konularda velinin desteğine muhtaç olması, toplumda okul müdürleri tüccar, muhasebeci gibi algılanmalarına ve velilerin müdürler hakkında olumsuz yargılar taşımasına yol açmaktadır. Okula katkı sağlayan bazı veliler okulda patron gibi davranmaktadır. Bazı veliler ise bağış konusunda okul idaresi ile tartışmaya girmekte ve öğretmen ve müdürleri katkı payı ve bağış toplanması konusunda şikâyet etmektedir. Bu süreçte velilerin yaklaşımı yöneticilerin motivasyonuna zarar vermektedir. Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997) yaptıkları çalışmada, çoğu kez kaynak sağlama etkinliklerinin bizzat öğretmenler tarafından yürütüldüğünü, para toplama işlemlerinin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler arasında sürtüşmelere yol açtığı, bu çalışmaların öğretmenlerce yapılmasının öğretmenin konumuna ve eğitim ortamının niteliğine zarar verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Mevcut uygulama ve çatışmalar, öğretmenin saygınlığına gölge düşürmekte, moral bozukluğuna yol açmakta, hatta soruşturma konusu olabilmektedir. Para toplama işi, öğretmenlerde; moral bozukluğu, stres, öfke, kızgınlık, üzüntü ve güdülenme düşüklüğü, öğrencilerde ise; utanma, eziklik duygusu, konsantre olamama, öğretmene karşı soğukluk ve güvensizlik, mahcubiyet gibi psikolojik doğurgulara yol açtığı bulguları da aynı çalışmada elde edilmiştir. Altunay (2017) ise, yılında okul müdürleriyle yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin, okullarının giderlerinin karşılanması konusunda Bakanlığın okul yöneticilerinin taleplerine duyarsızlık gösterdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin birçoğu okulların kaynak arayışına destek olmaktadır. Ancak öğretmenin sırtına yüklenen bu mali sorumluluklar öğretmenin asli görevine zarar vermekte, motivasyonunu düşürmekte, veliler ve toplum nazarında öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz yargıların oluşmasına yol açmaktadır. Ayrıca hem idareciler hem de öğretmenler zaman zaman velilerin “zorla para topladıkları”, “kırtasiye ile anlaştıkları” gibi ithamlar içeren veli şikâyetleri ile de uğraşmak zorunda kalmaktadır. Bu yaşananlar eğitimin paydaşları olan veli, öğretmen, idareci ve öğrenci ilişkisine zarar vermekte ve bazı durumlarda öğrenciler de mağdur olmaktadır. Müdürlere göre veliler, müdürlerin ve öğretmenlerin kendilerini daha çok para konuşmak için okula çağırıldıklarını düşünmektedirler. Ünal, Yıldırım, Çelik ise (2009), öğrenci velilerinin müdür ve öğretmenleri şikâyet etmeyi doğal görevleri olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan şikâyetler ise öğretmen ve veli iletişimine ciddi zararlar vermektedir.

Okulların içinde bulunduğu mali sıkıntılar ve yapılan tüm harcamalar gerek teftişlerde gerekse TEFBİS üzerinden Bakanlıkça görülmesine rağmen devlet bu konuda duyarsız kalmaktadır. Bu konuda yöneticiler, ya devletin bu harcamalara kaynak ayırmasını ya da velilerin yapacağı parasal katkının dezavantajlı kesimi mağdur etmeyecek şekilde yasal bir zemine zemine oturularak vatandaş ile okulun karşı karşıya gelmesinin önlenmesini istemektedirler. Sonuçlar, okul-aile birliklerinin yönetmelikte belirtilen görevlerini tam olarak yapamadığını göstermektedir. Okul-aile birlikleri mevzuatta belirtilen görevleri yapamamakta hatta birçok üyenin bu görevlerden habersiz bulunmaktadır. Müdürlere göre okulun yaşadığı mali sıkıntıların tamamen okul idaresinin sırtındadır. Okul-aile birliklerinin veliler ile olan iletişimleri çok zayıftır. Çoğunlukla veliler okul aile birliği üyelerini tanımamakta; bundan dolayı okuldaki çalışmalara katılmamaktadır. Başarılı bir eğitim sürecinde aile ile okul arasında işbirliğine ihtiyaç vardır.

Mevcut çalışma ve önceki çalışmaların bulguları ışığında, Türkiye’de eğitim hizmetini sağlıklı bir şekilde sunulması ve bir “hak” olan eğitimden herkesin yararlanabilmesi için eğitimin bir “kamu hizmeti” olarak görülmesi önemlidir. Eğitim politikası uygulayıcılarının, her yurttaşın temel insani bir hak olan eğitim hizmetinden, eşit bir şekilde yararlanabilmesi için eğitimin “kamu hizmet anlayışı” çerçevesinde sunulması gerekmektedir. Yapılan araştırmada okul müdürlerinin birçoğu, özellikle okullarda yaşanan ve yıllardır çözüm bekleyen mali problemleri, öğretmenlerin performansının ve motivasyonunun düşüklüğünü, özel okullardaki disiplin anlayışı, ödül sistemi ve rekabet ortamını gerekçe göstererek, devlet denetimine tabi olma koşuluyla eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini desteklemektedirler. Leachman, Masterson, Figueroa (2017), okullarda yaşanan mali sıkıntıların öğrencilerden beklenen eğitimsel çıktılarda düşümlere neden olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı bu konuda politika belirleyicilerin kalıcı çözüm üretmeleri önem arz etmektedir. Tüm bu bulgular araştırmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

## Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre eğitim politikası geliştiricileri ve uygulayıcıları için öneriler şu şekildedir:

- Devletin kamusal kaynaklarla eğitimdeki finansman sorunlarını tamamiyle çözemeyebilir; ancak eğitim için politika geliştiriciler eğitim finansmanı politikalarını toplumsal olarak eşitliğin sağlanması doğrultusunda geliştirebilirler.
- Etkili bir denetim sistemi kurularak okullara yönelik, özellikle yardımcı personel ve malzeme alımlarında, kaynaklar artırılabilir ve bu kaynakların kullanımında okul yöneticilerine yetki verilebilir. Eğitim hizmetinin sunumunda eğitim ve



öğretim niteliğine zarar vermeyecek şekilde maliyetlerinin azaltılması, mevcut kaynakların etkin kullanılması için yeni politikalar geliştirilebilir.

- Yerel yönetimlerin gelirlerinin bir kısmı o bölgenin eğitim kurumlarına verilebilir ya da okulların bakım ve onarım, temizlik gibi işlerini yerel yönetimler üstlenerek okullara destek olabilirler.
- Okul yöneticileri okulun finansal sorunları konusunda tüm paydaşların katılımını sağlayarak sorunlarını değerlendirmeye açabilir ve okulun gelirlerini ve harcamalarını daha şeffaf hale getirebilirler.
- Benzer bir araştırma karma yöntem ile yapılarak nitel ve nicel bulgular karşılaştırılabilir. Araştırmanın çalışma grubu genişletilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Farklı ülkelerdeki eğitimfinansmanı sorunları ile ilgili bir araştırma yapılarak Türkiye'deki durum ile kıyaslanabilir.

## Kaynakça

- Acar, İ. H & Yıldız, S. (2016). İlköğretim Öğretmenlerinin Online Akran İşbirliği ile Profesyonel Gelişimi: Bir Durum Çalışması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 422-439.
- Altunay, E. 2017. Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Eğitim Finansmanı Politikaları: Sorunlar, Nedenler ve Çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714.
- Ataay, F. (2007). *Neoliberalizm ve Devletin Yeniden Yapılandırılması*, Ankara: De ki Yayınevi
- Ataay, F & Güney, A. (2004). Yerleşme ve Kalkınma Sorunu: Kamu Yönetimi Reformu Üzerine Değerlendirme. *Mülkiye Dergisi* 243. 131-146.
- Akça, H. (2012). Yükseköğretimin Finansmanı Ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 91-104.
- Anderson, J.A. (2005). International Institute for Educational Planning. *Accountability In Education*. Paris.
- Apple, M. W. (2004) *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye'de Ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 100-112.
- Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), 75-93.
- Carnoy, M. (1995). Structural Adjustment and The Changing Face of Education. *International Labour Review*. 134, 653-673.
- Cohen, L & Manion, L & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd Ed.). *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Çiçeksoy, Y. (2016). Yükseköğretimin Finansmanı, AB Uygulamaları Ve Türkiye İçin Alternatif Finansman Modeli Önerisi Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları Ve Destek Stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036. [03.01.2018]
- Eurostat Statistics, (2018). [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Farm\\_structure\\_statistics/bg](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Farm_structure_statistics/bg) [21.07.2018]
- Güngör, G & Göksu, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı Ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi*, 20, 59-72
- Hoşgörür, V, & Arslan, İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102
- Karakütük, K. (2006). *Yükseköğretim Finansmanı*, Milli Eğitim Dergisi, 17, 219-242. Kavak, Y , & Ekinci, C.E. (1994). Eğitimin Finansmanı Sorunu ve Maliyetlerin Azaltılmasına İlişkin Alternatif Stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 64-72.
- Kaya, Ç, & Yılmaz, T. (2017). Türkiye'de Eğitim Finansmanında Kamu Dışı Kaynakların Yeri *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 49, 378-388
- Koç, H. (2007). *Eğitim Sisteminin Finansmanı*, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 39-50.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal Yayınevi.

- Ladd, H.F & Chalk, R & Hansen, J.S. (1999). *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives*. Washington, DC: National Academy Press
- Leachman, M & Masterson, K & Figueroa, E. (2017). *A Punishing Decade for School Funding*. Center On Budget and Policy Priorities. Washington, DC
- MEB, (2005). Milli eğitim Bakanlığı. Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*. Haziran 2005/2573.
- MEB. (2009). *Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Okullar Modülü Kullanıcı Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2016/2017 Yılı*  
[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf) Erişim Tarihi: [14.10.2017]
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus-Aşırı Eğitim. çev. H. Koç ve G. Tunalı-Koç. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Merriam, S. B & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide To Design And Implementation*. John Wiley & Sons
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing.  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/indicator-b4-what-is-the-total-public-spending-on-education\\_eag-2017-19-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/indicator-b4-what-is-the-total-public-spending-on-education_eag-2017-19-en) [14.03.2018]
- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 10-25
- Özdemir, N. (2011). İlköğretim Finansmanında Bir Araç: Okul Aile Birliği Bütçe Analizi (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayılan F. (2006). Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press,
- Starr, L. (2003). A Dozen Activities to Promote Parent Involvement. *Education World* : 1-4
- Serin, N. (1979). *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Tuzcu, G. (2004). Eğitimin Finansman Gereklere ve Boyutları, *Millî Eğitim Dergisi*, 163.
- Ünal, A & Yıldırım, A. & Çelik, M.. (2010) İlköğretim Okulu Müdür Ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 3(11), 4-1
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara :Seçkin Yayınevi.
- Zoraloğlu, Y.R & Şahin, İ & Şahin Fırat, N. (2004). İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Bu Güçlüklerin Okula Etkileri. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 2(8), 4-17.

**Psikolojik Uyumsuzluk ve Okul Tükenmişliği Arasında Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolünün İncelenmesi**

**İSMAİL SEÇER**  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**SÜMEYYE ULAŞ**  
PSİKOLOJİK DANIŞMAN

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Öğrencilik içermiş olduğu birçok süreç nedeniyle bireyleri psikolojik, sosyal ve fiziksel yönden zorlayabilmektedir. Kaçınılmaz bir sonuç olarak çeşitli kişisel ve sosyal sorunlar ortaya çıkabilmekte ve bireylerin psikolojik uyum düzeyleri olumsuz etkilenebilmektedir. Bu yönüyle son yıllarda okul tükenmişliği olarak tanımlanan ve öğrencilik yaşamının gerektirmiş olduğu görev ve sorumluluklara ek olarak öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin aşırı talep ve beklentileri karşısında ortaya çıkan psikolojik sorun gündeme gelmektedir. Bu çalışmanın amacı ise psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği arasında ki yordayıcı ilişkilerin olup olmadığını ve eğer varsa bu ilişkide akademik öz yeterlik algılamasının aracı rolünün olup olmadığını incelemiştir.

**Yöntem:** Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemlerinin aşamalı olarak kullanılması ile ulaşılan toplam 810 kişi ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ile Okul Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada cevap aranan soruları analiz etmek için korelasyon analizi ve örtük değişkenli yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmada akademik öz yeterlik algılamasının psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği arasındaki aracı rolü test edilmiş ve modelin iyi uyum verdiği belirlenmiştir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Araştırmadan elde edilen bulgular psikolojik uyumsuzluğun okul tükenmişliği için önemli bir risk kaynağı olduğu ve akademik öz yeterlik algılamasının öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları noktasında koruyucu bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır ve alan uzmanları ile eğitimcilerin bu hususu göz önünde bulundurmalarının yararlı olacağı değerlendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Psikolojik uyumsuzluk, okul tükenmişliği, akademik öz yeterlik, yapısal eşitlik

**Analysis of the Mediating Role of Academic Self-Sufficiency between Psychological Incompatibility and School Burnout****Abstract**

**Problem Statement:** Because of the many processes in which the student is involved, he is able to force the individual psychologically, socially and physically. As a result, various personal and social problems may arise and the level of psychological adjustment of the individuals may be negatively affected. In this direction, in addition to the duties and responsibilities that have been defined in recent years as school exhaustion and the necessity of student life, psychological problems arise in the face of extreme demands and expectations of the student himself and others.

**Purpose of Study:** The purpose of this study was to examine whether there were any predictive relationships between psychological maladjustment and school burnout, and if so, whether there was an intermediary role in this perception of academic self-efficacy.

**Method:** In this study, relational screening model which is a quantitative research method was used. The study was conducted with a total of 810 students from a state university who were reached through cluster sampling, size-proportional sampling, and progressive use of appropriate sampling methods. Depression Anxiety Stress Scale, Academic Self-Efficacy Scale and School Burnout Scale were used as data collection tools in the research process. Correlation analysis and implicit variable structural equation model were used to analyze the answers that were searched in the research.

**Findings and Results:** In the study, the mediating role of academic self-efficacy perception between psychological nonconformity and school burnout was tested and it was determined that the model fit well.

**Discussion, Conclusions and Recommendations:** Findings from the research show that psychological discrepancy is an important risk source for school burnout and that academic self-efficacy perceptions play a protective role at the point of students school burnout experiences and it would be beneficial for field specialists and educators to consider this issue.

**Keywords:** Psychological incompatibility, school burnout, academic self-efficacy, structural equality

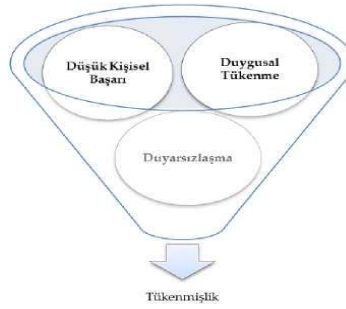
**Giriş**

Günümüz insanı bir hayli artmış olan rollerinin getirmiş olduğu sorumluluklar karşısında çeşitli sosyolojik ve psikolojik problemler yaşamaktadır. İnsanlar bir yandan kişilerarası ilişkiler kurup bunu devam ettirmenin yollarını ararken diğer taraftan çalışma ve iş

hayatının gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Çalışma hayatının getirmiş olduğu stres kişilerin özel yaşamları ve özel yaşamlarındaki problemlerle birleşince kişilerin ruh sağlığını ve fiziksel sağlığını olumsuz olarak etkilemektedir (Özdoğan, 2008). İnsanlar üzerinde yoğun bir baskı ve stres oluşturan bu durum 1970'lerde Freudenberger tarafından tükenmişlik sendromu olarak ortaya konmuştur.

Freudenberger (1974) tükenmişliği, insana yönelik mesleklerde yoğun bir tempo ile çalışan insanların kendi ihtiyaçlarını ertelemeleri veya hizmet alıcılarında sunulan hizmetin ileriye dönük değişim göstermediği durumlarda çalışanların yaşadığı tükenme durumu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çalışanların potansiyellerinin üzerinde görev ve sorumluluk yüklenmeleri ve buna bağlı olarak başarısızlık yaşamaları ve yıpranmaların olmasıyla zaman içerisinde hizmet sunamaz hale gelmelerinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

Tükenmişlik olgusunu sosyal psikolojik bir yaklaşım ile ele alan Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği fazla iş yükünün yol açtığı stresin sebep olduğu zihinsel yorgunluğa bağlı olarak çalışanların mekanik bir hale gelmesi ve kendi yeterliliğini sorgulamaya başladığı durum olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarı algısı olmak üzere üç boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır (Maslach ve Jackson, 1981, s. 99; Maslach, 1993, s. 19-32).



Şekil 1. Maslach Tükenmişlik Modeli (Seferoğlu, Yıldız, Yücel, 2014)

Birinci boyut olan duygusal olarak tükenme; enerji düzeyinde düşüş ve yorgunluk olarak ifade edilen stres boyutudur. Duygusal tükenme ve stres arasındaki temel fark duygusal tükenmenin diğer iki bileşen olan kişisel başarı ve duyarsızlaşma ile bütüncül olarak ele alınmasıdır. İkinci boyut olan duyarsızlaşma; çalışanların kendilerine yönelik ve hizmet verdiklerine yönelik duygusal ve bilişsel olarak uzaklaşması olarak ilişkisel boyutta kendini gösterir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Son boyut olan kişisel başarıda gözlenen düşüş ise çalışanın yeterlilik inançlarının olumsuz olması şeklinde tanımlanabilir. Başka bir ifade ile tükenme kavramı, öz kaynakların tükenmek üzere olduğu, gündelik hayata karşı umutsuzluğun egemen olduğu ve fonksiyonel olmayan düşüncelerin aktifliği şeklinde tanımlanmaktadır (Barutçu, Serinkan, 2008). Yapılan tüm tanımlamaların bulunduğu nokta tükenmişliğin yaşantılar sonucu ortaya çıkan ve devamlılık kazanan olumsuz tutumlar ve duygular olmasıdır.

İnsana daha fazla yer veren ve birebir ilişki kurmayı gerektiren doktor, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı gibi hizmet alıcıların birer canlı olması bu meslek grubundaki çalışanlara ekstra bir sorumluluk yüklemekte ve bu durumda yıpranmalar bir hayli fazla olmaktadır (Urfalı Aksoy, 2007). Algılanan sosyal desteğin yetersizliği, bireyin kendisi için ulaşılabilir olmayan hedefler koyması, iş yükü fazlalığı, iş arkadaşlarının motivasyon düşüklüğü, yapılan iş ve karakter uyumsuzluğu, mesleki yetersizlik algısı, abartılmış beklentiler, bakış açısı gibi durumlar tükenmişliğin sebepleri arasında sayılabilir.

Tükenmişlik kavramı her ne kadar çalışanlara dönük olarak kullanılsa da tükenmişliğin zaman içerisinde öğrencilere de uyarıldığı görülmektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Öğrencilikte herhangi çalışma olmamasına rağmen okul yaşantısında da iş hayatında olduğu gibi bir devamlılığın ve yerine getirilmesi gereken sorumlulukların olması gibi etkenler sebebiyle öğrencilik rolü de artık bir iş olarak kabul edilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013).

Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee (2010)' e göre öğrencilik, öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca akademik görev ve sorumlulukların süreklilik göstermesi dolayısıyla bir iş olarak kabul edilebilir. Okul tükenmişliği başarı beklentisinden kaynaklanan uzun süreli akademik stres sonucunda öğrencilerin ders çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesi, akademik başarının düşmesi, okul taleplerinden dolayı yaşanan yorgunluk, yetersizlik algısı gibi belirtilerle ortaya çıkan psikolojik sendromdur. Akademik sorumluluklar sebebiyle yaşanan bitkinlik, bu sorumluluklara karşı azalan ilgi, yapabildiklerinden şüphe duyma, yeterlilik algısını sorgulama ve bu ve benzeri etkenlerin sonucu olarak başarıda gözlenen düşüş öğrencilerdeki tükenmişliğin önemli göstergeleri arasındadır (Aypay, 2011). Bu ve benzeri belirtilerle kendini gösteren okul tükenmişliği öğrencinin psikolojik uyum düzeyini de etkileyebilmektedir.

Psikolojik uyum ise genel olarak bireyin anksiyete, stres ve depresif belirtilerinde gözlenen yoğunluk referans alınarak tanımlanmaktadır. Kendini yetersiz, başarısız olarak algılayan bireyin çaresiz, umutsuz, karamsar, bitkin hissetmesi ve buna bağlı olarak psikolojik ve sosyolojik olarak içe çekilmesi, ilişki kurduğu bireylerden uzaklaşması kaçınılmaz bir durumdur. Akademik öz yeterlik ise bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısıdır (Zimmerman, 1995).

Bununla birlikte psikolojik uyumsuzluğun tükenmişliği etkilemesi noktasında yine öğrencilerin akademik öz yeterlik algılamalarının önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Akademik öz yeterlik algısının yüksek olmasının psikolojik uyumsuzluk belirtisi gösteren

öğrencilerin tükenmişlik riskine karşı korunması noktasında da koruyucu bir işlev üstlenebileceği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği arasında akademik öz yeterlik algılamasının aracı rolünün olup olmadığı incelenmek istenmektedir. Akademik öz yeterlik algılamasının okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasında aracı rolünün belirlenmesi durumunda gerek okul tükenmişliğine bakış açısının değişmesi gerekse de önlenmesi ve etkilerinin azaltılması noktasında sahada çalışan alan ve bilim uzmanlarına önemli bir veri kaynağı sunulacağı düşünülmektedir. Araştırma sürecinde belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıda verilmiş olan sorulara cevap aranacaktır.

1. Psikolojik uyumsuzluk okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Okul tükenmişliği akademik öz yeterlik algılamasının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Akademik öz yeterlik algılaması psikolojik uyumsuzluğun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Akademik öz yeterlik algılaması okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasında ki ilişkide aracı bir role sahip midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde temel amaç iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere herhangi bir müdahale olmaksızın incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu modelde değişkenler arası ilişki olup olmadığı, birinde meydana gelen değişimin diğerinde herhangi bir değişime yol açıp açmadığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2017).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu kapsamda Atatürk Üniversitesi lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler araştırmanın hedef evrenini oluşturmaktadır. Söz konusu bu evrenden %99 güven aralığında 610 kişiye ulaşılabildiği belirtilmektedir; hedef evrenden küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemlerinin aşamalı kullanılması ile toplam 810 kişi ile yürütülmüştür.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

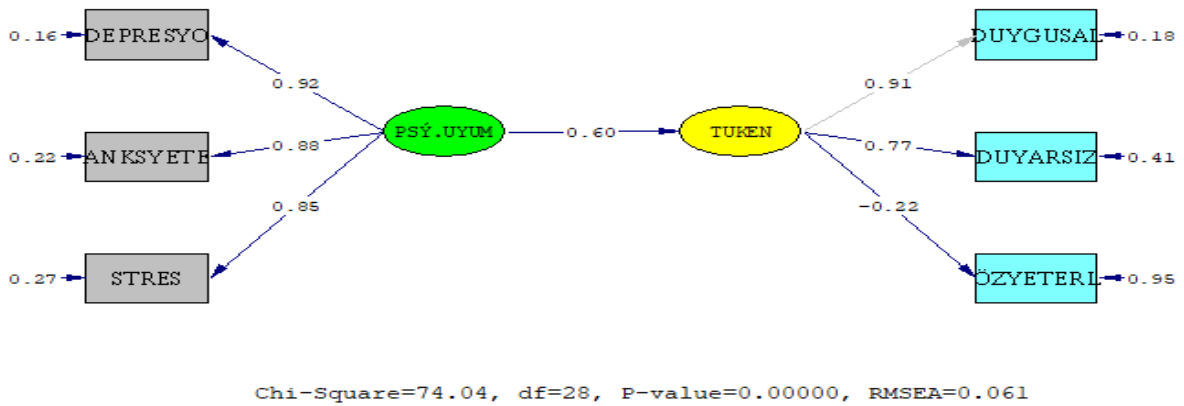
Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Akın ve Çetin (2007) tarafından uyarlanan Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından uyarlanan Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ile Seçer ve ark. (2013) tarafından uyarlanan Okul Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

### Analiz

Veri analiz sürecinde toplanan bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra kayıp veri analizi, uç değer analizi, homojenlik ve normallik analizleri yapılarak veri setinin parametrik koşulları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda kayıp veri, uç değer ve normalliği bozacak nitelikte toplam 53 kişiye ait veriler veri setinden ayıklanmış ve parametrik koşulların sağlandığı belirlenmiştir. Veri analizi için SPSS 22 ve LISREL 9.2 programları kullanılmıştır. Araştırmada cevap aranan soruları analiz etmek için korelasyon analizi ve örtük değişkenli yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmış ve YEM'de 3 farklı model kurgulanarak aracılık ilişkisi test edilmiştir.

### Bulgular

Okul tükenmişliği, psikolojik uyumsuzluk ve akademik öz yeterlik algısı arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesi ile psikolojik uyumsuzluğun okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiş ve elde edilen bulgular

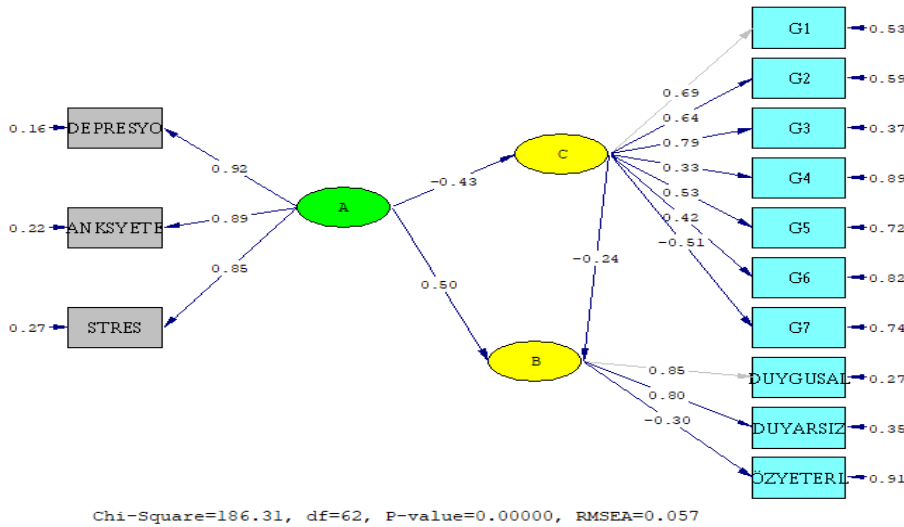


Şekil 1 ve Tablo 1’de verilmiştir. Şekil 1. Psikolojik Uyumsuzluk ile Okul Tükenmişliği Arasındaki Doğrulayıcı Ölçme Modeli

Tablo 1. Ölçme Modeli Uyum indeksleri

$\chi^2/ Sd$	NFI	CFI	IFI	RFI	GFI	RMR	RMSEA
2,64	.96	.98	.98	.94	.96	.062	.061

Şekil 1 ve Tablo 1 incelendiğinde psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçme modelinin uyum indekslerinin anlamlı olmasından sonra modele akademik öz yeterlik değişkeni modele dahil edilmiştir. Kurulan yeni model ile ulaşılan bulgular Şekil 2 ve Tablo 2’de verilmiştir.

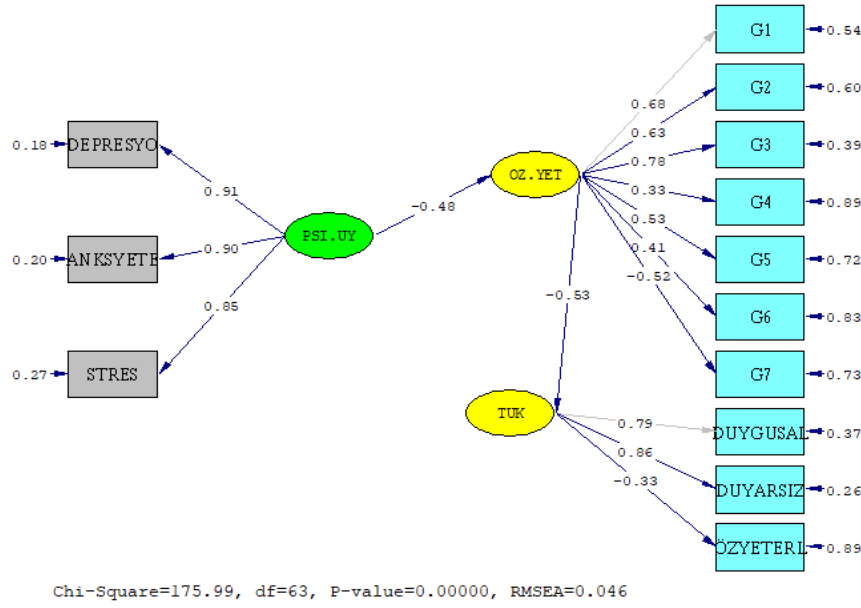


Şekil 2. Psikolojik Uyumsuzluk, Okul Tükenmişliği ve Akademik Öz Yeterlik Arasındaki Doğrulayıcı Ölçme Modeli

Tablo 2. Ölçme Modeli Uyum indeksleri

$X^2/ Sd$	NFI	CFI	IFI	RFI	GFI	RMR	RMSEA
3.00	.97	.97	.96	.95	.96	.054	.057

Şekil 2 ve Tablo 2 incelendiğinde psikolojik uyumsuzluk, okul tükenmişliği ve akademik öz yeterlik arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Akademik öz yeterlik algılamasının modele dahil edilmesi ile psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin yordama katsayısında düşüş tespit edilmiştir. Daha sonra psikolojik uyumsuzluk ile tükenmişlik arasındaki yol kaldırılmış ve analize devam edilmiştir.



Şekil 3. Psikolojik Uyumsuzluk, Okul Tükenmişliği ve Akademik Öz Yeterliğe İlişkin Aracılık Modeli

Tablo 3. Ölçme Modeli Uyum İndeksleri

$\chi^2/Sd$	NFI	CFI	IFI	RFI	GFI	RMR	RMSEA
2.79	.97	.98	.98	.96	.97	.044	.046

Şekil 3 incelendiğinde akademik öz yeterlik algısının psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği aracı rolünün test edildiği ve Tablo 3 incelendiğinde ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada akademik öz yeterlik algısının psikolojik uyumsuzluk ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki de aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dört araştırma sorusu test edilmiştir. Psikolojik uyumsuzluğun okul tükenmişliğini yordayacağı ve akademik öz yeterlik algısının psikolojik uyumsuzluk ve okul tükenmişliği arasında aracılık ettiği öne sürülmüştür. Yapılan analizler ile ulaşılan bulgular neticesinde öne sürüldüğü gibi akademik özyeterliğin psikolojik uyumsuzluk ve okul tükenmişliği arasında tam aracılık değil kısmi aracılık gösterdiği ve yapısal eşitlik modelinin uyum indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004).

Araştırmadan elde edilen bulgular psikolojik uyumsuzluğun okul tükenmişliğini yordadığını ve okul tükenmişliği için önemli bir risk kaynağı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç daha önce yapılmış olan çalışma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir (Seçer, 2015). Ulaşılan bir diğer sonuç ise akademik öz yeterlik algılamasının psikolojik uyum problemi olan öğrencilerin okul tükenmişliğine karşı koruyucu ve pozisyonlarını güçlendiren bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Yine Kapıkıran, Yaşar ve Acun-Kapıkıran (2016)'da öz düzenleme becerisinin de okul tükenmişliğine karşı koruyucu işlevinin olduğunu bulmuşlardır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda psikolojik uyum düzeyi düşük olan öğrencilerin okul tükenmişliği riskine karşı korunmaları için akademik öz yeterlik algılamalarının güçlendirilmesinin önemli bir katkı sağlayacağı ve alan uzmanları ile eğitimcilerin bu hususu göz önünde bulundurmalarının yararlı olacağı değerlendirilmiştir. Benzer çalışmaların diğer okul türleri ve yaş grupları içinde uygulanmasında yarar bulunmaktadır. Benzer çalışmaların klinik örneklerde yer alan öğrenciler ile yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Tunay, Ş. ve Soygüt, G. (2009). Türk üniversite öğrencileri üzerinde Endişe Şiddet Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 68-74.

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Depresyon anksiyete stres ölçeği (DASÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 241-268

- Aksoy-Urfalı, Ş. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Barutçu, E., & Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve denizli'de yapılan bir araştırma. *Ege Academic Review*, 8(2), 541-561.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Basım). Ankara: Pegem.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., & Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45).
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. W.B Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (ss. 19-32). NY: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52, 397-422
- Özdoğan, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik*, Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 81-99.
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2),16-27.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development. Self efficacy in a changing societies* (pp. 202-231). Newyork: Cambridge University



**Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Kayırmacılık Davranışları ile Örgütsel Depresyon Arasındaki İlişki****KAZIM ÇELİK**

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

**ÜMİT KAHRAMAN**

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

**ALİ TOSUN**

MEB

**Özet**

**Problem Durumu ve Amaç:** Kayırmacılık örgütlerde çalışan motivasyonunu olumsuz etkileyen yönetici davranışlarıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere gösterdikleri destek öğretmen motivasyonunu artırmaktadır. Ancak bu destek ve davranışların nesnel ölçülerde olmadığı durumlarda motivasyon kırıcı olabilmektedir. Motivasyonu düşük çalışanların olduğu okullarda da zamanla umutsuzluk, kendini değersiz görme gibi durumlarla karşılaşılabilir. Bu nedenle çalışma okullarda yöneticilerin gerçekleştirdiği kayırmacılık davranışları ve bu davranışların örgütsel depresyonlar ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

**Yöntem:** Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini Uşak ilinde yer alan devlet okullarında görev yapan 3986 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 361 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışma verilerinin toplanması için Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen, "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ve Sezer (2011) tarafından geliştirilen "Örgüt Depresyonu Ölçeği" kullanılmıştır. "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ; değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama olmak üzere dört alt boyuttan; "Örgüt Depresyonu Ölçeği" ise ölçeğin tamamını kapsayan tek boyuttan oluşmaktadır.

**Bulgular:** Okul yöneticilerinin az düzeyde kayırmacılık davranışı gösterdiği, okullarda örgüt depresyonu düzeyinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayırmacılık davranışları ile örgütsel depresyon arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyona analizi sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü orta dereceli ilişki tespit edilmiştir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Bu sonuçlar kapsamında, okullarda kayırmacılık davranışlarını engelleyici çalışmalar yapılması önerilebilir. Okullardaki kayırmacılık davranışlarının etkilerinin derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma gerçekleştirilebilir. Ayrıca devlet okulları ve özel okullar arasında kayırmacılık davranışlarının sergilenip sergilenmediği ve bu davranışların etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kayırmacılık, depresyon, nepotizm, kronizm

**Giriş**

Örgüt; belli amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş insanların, karşılıklı işbirliği ve koordinasyon içinde, ortak hedeflere yönelik çabalarından oluşan grup olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2004). Çalışanlar örgüt içerisinde işlerini yaparken içerisinde buldukları ruhsal hali yansıtan davranışlar sergilerler. Bu davranışlar kızgınlık, tatminsizlik, çatışma, sevinç ya da güç mücadelesi kaynaklı olabilir. Davranışların kaynağı her ne sebeple olursa olsun tümü örgütsel hedeflere ulaşma düzeyini etkiler(Güney, 2017). Örgütler, içerisine düştükleri problemlerle durumların ardından kendilerinden beklenen performansı gösteremeyebilirler. Örgüt içinde yaşanan problemler görmezden gelindiğinde örgütler yok olma tehlikesi içine girebilirler. Bu duruma zamanında müdahale edilmeyip örgütte böyle gelmiş böyle gider anlayışı hakim olursa örgüt içinde zamanla depresyon duygusu ortaya çıkabilir(Keleş, 2016). Örgütlerin hedeflerine ulaşma sürecinde verimliliği, etkinliği ve etkililiğini etkileyen en önemli faktörlerden biri de o örgütün başındaki yöneticilerin davranışlarıdır(Uçar,2016). Ramachander' e (2012) göre; yöneticilerin örgütün genel verimini ve diğer çalışanları dikkate almadan, sosyal olarak bağlantıda olduğu kimi çalışanlara karşı ayrıcalıklı davrandığında kayırmacılık ortaya çıkmaktadır(Akt: Meriç, 2012).

Örgüt depresyonu; örgüte yayılmış bir hareketsizlik, saplanıp kalmış olma hali, sıklıkla geleceği planlamada yetersiz kalma, örgütteki bireylerin gelecekte ne yapacakları hakkında bir vizyonlarının olmayışı ve denemekten vazgeçmiş halde olmaları olarak tanımlanmaktadır (Bilchik, 2000, Akt: Sezer, 2010). Dökmen' e (2004) göre örgüt depresyonu, ana çizgileriyle bireyin depresyonunu hatırlatır niteliktedir. Örgütlerde meydana gelen depresyon halinde örgüt içerisindeki genel havada umutsuzluk vardır; çalışanlarda örgütü değersiz görme, suç örgütte yada başkalarında arama eğilimi yaygındır. Özellikle de kurumun geleceğine yönelik motive edici beklentiler yoktur, karar verme süreçlerinde problemler yaşanmaktadır. Örgüt depresyonu içerisinde olan kurumlarda, dilimizdeki ifadeyle kurum üyelerinin üzerine ölü toprağı serpilmiş gibidir. Örgüt içerisinde vizyon kavramı ya hiç yoktur ya da unutulmuştur. Böyle örgütler genellikle yeniliklere kapalıdır. Örneğin depresyon halinde olan bir eğitim örgütüne yeni bir öğretmen atandığında, henüz depresif havaya kapılmamış olsa ve herhangi bir yenilik önerse, diğer çalışanların tepkileri genelde "İlginç, ama bizde olmaz; okul müdürü sıcak bakmaz; daha önce denedik olmadı" şeklindedir. Böyle depresif hava içerisinde olan örgütlerde ne önerirseniz önerin, ne hikmetse daha önce bir kere denenmiş(!) ama işe yaramamıştır. Kısacası onlara göre yapılacak bir şey yoktur.

Kayırmacılık, çalışanların motivasyonlarını olumsuz etkileyen önemli bir unsurdur(Karademir, 2016; Uslu ve Demirel, 2002; Ortaç, 2002; Ünlü, 2009; Aydın, 2015). Örgüt hedeflerini içselleştirmiş bir çalışan grubu oluşturmak, şevklerini kırmamak, morallerini yüksek tutmak, örgüt amaçlarına beklenen katkıyı sağlamak yönetimin etkinliğiyle ilişkilidir. Çalışanların yaptıkları işlerde yöneticileri tarafından desteklendiklerini algılamaları, çalışanlar üzerinde motive edici bir unsurdur. Ancak bu destekleme kayırmacılıktan uzak herkese nesnel ölçülerde yaklaşıldığında motive edici bir unsur olarak amacına ulaşacaktır (Karademir, 2016). Alanyazında kayırmacılık davranışları genel olarak "Akraba Kayırmacılığı (Nepotizm)", "Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)", "Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)" ve "Cinsel Kayırmacılık" gibi çeşitli türleri bulunmaktadır(Meriç, 2012; Geçer, 2015; Tuhan, 2016; Turgut, 2014; Meriç

ve Erdem, 2013; ). Bu çalışmada eğitim örgütlerindeki kayırmacılık davranışları “değerlendirme, koordinasyon, örgütleme ve planlama” olmak üzere dört alt boyutta incelenmektedir(Meriç ve Erdem, 2012):

**1- Değerlendirme:** Okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirirken, üye oldukları sendikaya, cinsiyetlerine, siyasi görüşlerine, mesleki kıdemlerine, memleket farklılıklarına ve branşlarına göre kayırmacılık yapıp yapmadıkları durumudur. Ayrıca Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sicil notlarının verilmesinde, ödüllendirmelerde ve cezalandırmalarda farklı faktörlerden etkilenerek kayırmacılık yapıp yapmamaları durumudur.

**2-Koordinasyon:** Okul yöneticilerinin okul içerisindeki kılık kıyafet, derse zamanında girme ve çıkma, görevini gereği gibi yapma, izin hakkı, şikayetleri dikkate alma gibi herkes için aynı olan kuralların bazı öğretmenler için farklı uygulanıp uygulanmama durumudur.

**3-Örgütlenme:** Okul yöneticilerinin öğretmenleri okul içerisinde oluşturulan sosyal kulüp, belirli gün ve haftaların sorumluluğunun dağılımı, satın alma vb. komisyonların dağılımı gibi iş bölümlerinin yapılmasında ve öğretmenlere ek görevler verilmesinde kayırmacılık yapıp yapmamaları durumudur.

**4-Planlama:** Öğretmenlerin ders programlarının, nöbet çizelgelerinin, sınıf dağılımlarının ve ders yükü dağılımlarının planlanmasında okul yöneticileri tarafından kayırmacılık yapıp yapılmama durumudur.

Bu tanımlar çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi “Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin kayırmacılık davranışları ile örgütsel depresyon arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Alan yazında yöneticilerin kayırmacılık davranışları ve örgütsel depresyon hakkında çeşitli çalışmalar olmasına rağmen yöneticilerin kayırmacılık davranışları ile örgüt depresyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin kayırmacılık davranışları ile örgütsel depresyon arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki kamuya ait ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 3986 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi,  $\alpha=0.05$  anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balci, 2011). Bu çalışmada

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen, “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ve Sezer (2011) tarafından geliştirilen “Örgüt Depresyonu Ölçeği” kullanılmıştır. “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ; değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama olmak üzere dört alt boyuttan; “Örgüt Depresyonu Ölçeği” ise ölçeğin tamamını kapsayan tek boyuttan oluşmaktadır

### Verilerin Analizi

Araştırmada, kullanılacak veri analiz tekniklerinin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Karagöz (2016)’e göre verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ile -2 değerleri arasında olmalıdır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul gören değerler arasında olması nedeniyle analizde normal dağılım testleri uygulanmıştır.

### Bulgular

Tablo 1. Çalışmaya ilişkin betimsel istatistikler ile güvenilirlik ve normallik analizi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler (n=359)	$\alpha$	Çarpıklık	Basıklık	Ort.
Planlama	0,897	1,336	1,166	1,79
Örgütlenme	0,935	1,176	0,879	1,77
Koordinasyon	0,923	1,334	0,884	1,71
Değerlendirme	0,921	1,328	0,610	1,53

Kayırmacılık Ölçeği Tümü	0,969	1,205	0,528	1,67
Örgütsel Depresyon	0,970	0,312	-350	2,38

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değerleri incelenmiş ve çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilecek analizlere karar vermek üzere ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde okul yöneticilerinin az düzeyde kayırmacılık davranışı gösterdiği, okullarda örgüt depresyonu düzeyinin az olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre örgütsel depresyon ve kayırmacılık algıları

Ölçek ve Alt Ölçekler (n=359)	Öğretmen sayısı	N	Ort	P
Planlama	1-15	114	1,66	0,07
	16 +	247	1,85	
Örgütlenme	1-15	114	1,66	0,09
	16 +	247	1,82	
Koordinasyon	1-15	114	1,53	0,00
	16 +	247	1,79	
Değerlendirme	1-15	114	1,52	0,86
	16 +	247	1,53	
Kayırmacılık Ölçeği Tümü	1-15	114	1,58	0,11
	16 +	247	1,71	
Örgütsel Depresyon	1-15	114	2,42	0,42
	16 +	247	2,36	

Okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarında anlamlı farklılık yoktur. Öğretmen algılarına göre kayırmacılığın koordinasyon boyutunda anlamlı farklılık var iken Planlama, örgütlenme ve değerlendirme boyutları ile kayırmacılığın tamamında öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını daha çok sergiledikleri söylenebilir. Ancak bu farklılık sadece koordinasyon boyutunda anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre örgütsel depresyon ve kayırmacılık algılarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler (n=359)	Kıdem	N	Ort.	P	Fark
Planlama	1-5 yıl (1)	121	1,71	0,31	Yok
	6-10 yıl (2)	156	1,79		
	11 yıl ve üzeri (3)	84	1,91		
Örgütlenme	1-5 yıl (1)	121	1,70	0,14	Yok

	6-10 yıl (2)	156	1,77		
	11 yıl ve üzeri (3)	84	1,99		
Koordinasyon	1-5 yıl (1)	121	1,55	0,03	1-3
	6-10 yıl (2)	156	1,73		
	11 yıl ve üzeri (3)	84	1,95		
Değerlendirme	1-5 yıl (1)	121	1,45	0,17	Yok
	6-10 yıl (2)	156	1,55		
	11 yıl ve üzeri (3)	84	1,67		
Kayırmacılık Ölçeği Tümü	1-5 yıl (1)	121	1,57	0,08	Yok
	6-10 yıl (2)	156	1,68		
	11 yıl ve üzeri (3)	84	1,85		
Örgütsel Depresyon	1-5 yıl (1)	121	2,30	0,00	1-3
	6-10 yıl (2)	156	2,44		2-3
	11 yıl ve üzeri (3)	84	2,78		

Kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarında anlamlı farklılık vardır. Öğretmenler, kıdemleri arttıkça okullarındaki örgütsel depresyon düzeyinin arttığını düşünmektedirler. Kıdeme göre kayırmacılığın koordinasyon boyutunda anlamlı farklılık vardır. Kıdemi artan öğretmenler koordinasyon boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını daha çok sergilediklerini düşünmektedirler. Planlama, örgütlenme ve değerlendirme boyutları ile kayırmacılığın tamamında kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 4.** Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel depresyon arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	Kayırmacılık Davranışları				
	Planlama	Örgütlenme	Koordinasyon	Değerlendirme	Kayırmacılık (Tüm)
Örgütsel Depresyon	,514**	,585**	,615**	,588**	,638**

Okullarda kayırmacılık davranışlarının tüm boyutları ve kayırmacılık davranışlarının tamamının, örgütsel depresyon ile ilişkisi pozitif yönlü, orta derecedir. Kayırmacılık davranışlarının artması, örgüt depresyonunu artırmaktadır.

#### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Küreselleşen dünyada; demokrasi, eşitlik, şeffaflık, hesap verebilirlik, hak ve adalet gibi kavramlar yasamın her alanında sıkça telaffuz edilmeye başlanmış ve uygulamalarında bu kavramlara yer vermeyen yöneticiler eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Yönetim faaliyetlerini yürütürken söz konusu kavramları göz önünde bulunduran ve uygulamalarını bu kavramlarla destekleyen yöneticiler çoğu zaman takdir edilirken, uygulamalarında liyakat ve yeterlik gibi objektif kriterleri göz önüne almayan yöneticiler ise kayırmacılık yaptıkları gerekçesiyle eleştirilmişlerdir (Meriç ve Erdem, 2013). Sonuç olarak bir örgütün verimli ve etkili bir işleyişe sahip olması ve etkin olması, örgüt çalışanlarının, örgütsel amaçlar doğrultusunda iyi bir şekilde yönetilmesi ve yönlendirilmesini sağlayabilen yöneticiler sayesinde olmaktadır (Uçar, 2016). Bu sonuçlar kapsamında, okullarda kayırmacılık davranışlarını engelleyici çalışmalar yapılması önerilebilir. Okullardaki kayırmacılık davranışlarının etkilerinin derinlemesine incelenbilmesi için nitel araştırma

gerçekleştirilebilir. Ayrıca devlet okulları ve özel okullar arasında kayırmacılık davranışlarının sergilenip sergilenmediği ve bu davranışların etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

#### Kaynakça

- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, Ö. (2004). Öğütler sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 189-217.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslar Arası E-Dergi*, 2, sa: 2 .
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karagöz, M. (2016). SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keleş, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre liselerde depresyon*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Meriç, E. & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, (3), 467-498.
- Ortaş, İ. (2002). Üniversitelerin sorunları. *Birinci Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2, (4).
- Turhan, R. (2016). *Nepotizm, Kronizm Ve Patronaj Eğilimlerinin Kurumsallaşma Algısı Bağlamında Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turgut, S. (2014). *Spor İşletmelerinde İşgörenlerin Kayırmacılık Algısı İle İş Tatmini Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, L. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Uslu, Ş. ve Demirel, Y. (2002). Kobi' lerde çalışanların sorunları üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 173-184.
- Ünlü, T. (2009). *Eşitlik ilkesi ve pozitif ayrımcılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Konya

## Adult Attachment Styles and Loneliness as the Predictors of Aggression in Emerging Adulthood

## Beliren Yetişkinlikte Saldırganlığın Yordayıcıları Olarak Yetişkin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık

YASEMİN YAVUZER

ZEYNEP KARATAŞ

REZZAN GÜNDOĞDU

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Beliren yetişkinlikte birçok faktör saldırganlığı etkileyebilir. Saldırganlıkla ilişkili olabileceği düşünülen yalnızlık, tedavi edilmediğinde dışsallaştırılmış davranışları ve bozuklukları harekete geçirecek içselleştirilmiş olaylardır. Yetişkin bağlanma stillerinden kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler, başkalarına kolaylıkla güvenemez ve yaklaşamaz. İlişkilerinde alıngan ve kırılğan davranırlar. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler ise, ilişkilerinde saplantılı, sürekli inişler ve çıkışlar yaşayan, aşırı kıskanç bireylerdir. Bu çalışmanın amacı beliren yetişkinlikte saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlığı incelemektir. **Yöntem:** Bu araştırma, beliren yetişkinlikte saldırganlık, yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Orta Anadolu'da iki üniversitenin çeşitli fakülte ve yüksekokullarının lisans programlarında öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 595 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu yansız örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin 383'ü (%64.4) kadın, 212'si (%35.6) erkektir. Yaşları 22-26 arasındadır. Çalışmada KAR-YA Saldırganlık Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır.

**Bulgular:** Cinsiyete ilişkin farklılıkların incelendiği ön analizde, erkeklerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık ve yalnızlık puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık ve yetişkin bağlanma stillerinin ise cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde yalnızlık saldırganlığın tüm alt boyutlarında pozitif ve anlamlı bir yordayıcıdır. Kaygılı bağlanma saldırganlık toplam, düşmanlık ve öfke puanlarını; kaçınmacı bağlanma ise sözel saldırganlık puanlarını açıklamada pozitif ve anlamlı yordayıcıdır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri gençler arasında ortaya çıkan saldırgan davranışları azaltmaya yönelik çalışmalarında yalnızlık düzeyi yüksek gençleri, kaygılı ve kaçınmacı bağlanma tarzlarını göz ardı etmemelidir.

**Anahtar sözcükler:** Saldırgan davranış, kaygılı bağlanma, kaçınmacı bağlanma, yalnız bireyler, beliren yetişkinler, cinsiyet.

## Abstract

**Purpose:** In emerging adulthood, many factors can affect aggression. The purpose of this study is to examine loneliness adult attachment styles as the predictors of aggression in emerging adults. **Method:** This study is a relational one examining the relationships between emerging adulthood, and adult attachment styles and loneliness. Voluntarily participating in the study, the study group is composed of 595 university students attending various undergraduate programs in two Central Anatolian universities. 383 (64.4%) of the students are females, and 212 (35.6%) are males. Their ages are between 22 and 26. In the study, KAR-YA Aggression Scale, Experiences in Close Relationships Inventory-II and UCLA Loneliness Scale were used. **Findings:** In preliminary analysis where the differences regarding gender were examined, it was found that males' total aggression, physical aggression and loneliness scores are higher than females, and hostility, anger, verbal aggression and adult attachment styles do not differ according to gender. When the results of regression analysis results were examined, it was found that gender, loneliness and anxious attachment were significant predictors in explaining the aggression total and physical aggression scores, and they together explain 12% of the total variance of aggression and physical aggression. Loneliness and anxious attachment are significant predictors in explaining aggression's hostility and anger dimensions. Together they explain 16% of the total variance of hostility and 5% of the anger. The significant predictors of verbal aggression were found to be loneliness and avoidant attachment. **Implications for Research and Practice:** In their work on reducing aggressive behaviors among young people, psychological counseling centers at universities should not ignore adolescents with high levels of loneliness, avoidant and anxious attachment.

**Keywords:** Aggression, avoidant attachment, anxious attachment, lonely people, emerging adulthood, gender.

## Giriş

Beliren yetişkinlik, 18-25 yaş arasında bireyin ne ergen ne de yetişkin olduğu, kendini arada hissettiği, teorik ve ampirik olarak ergenlikten ve yetişkinlikten farklı bir dönemdir (Arnett, 2000). Bu dönemde, ne çocukluğun bağımlılığı tamamen bırakılmıştır; ne de yetişkin sorumluluğu tümüyle kabul edilmiştir. Beliren yetişkinlikte, değişkenlik, kararsızlık, kimlik arayışının devam etmesi, seçeneklerin çokluğu ve bir ara dönem olması nedeniyle diğer gelişim dönemlerindeki bireylere oranla daha fazla stres ve olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Schulenberg ve Zarrett 2005; aktaran Atak ve Çok, 2010). Bireyler yaşadıkları bu zorlukları suçlu ve saldırgan davranışlar ile dışa vurabilir ya da depresif belirtiler ve yalnızlık gibi içselleştirilmiş zorluklar gösterebilirler. Saldırganlık bireyin her gelişim döneminde önemli bir sorun olduğu kadar, gelecek kaygısı, işe yerleşme, aile kurma ve köklü sosyal ilişkiler geliştirmenin önemli olduğu beliren yetişkinlik döneminde de dikkate değer bir olgudur. Saldırganlık, başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989, s. 191). Bu tanım, kuramlara göre; kökeni açısından kişinin kendisi tarafından mı yoksa ortamsal faktörler tarafından mı yapıldığı ve kontrol edilebilir bir davranış olup olmadığına göre

değişmektedir. Duygusal tanımlara göre saldırganlık, öfke duygusunun yol açtığı bir davranıştır. Gündüsel tanımlara göre bir davranışın saldırgan nitelikte olup olmadığını niyet belirler. Sadece zarar verme amacıyla yapılan davranışlar saldırgan olarak nitelenebilir. Davranışsal tanımlara göre, davranışın temelinde yatan niyet önemli değildir; bir başkasına fiziksel veya psikolojik zarar veren her davranış saldırganlıktır (Erkuş, 1994). Saldırganlık; (i) fiziksel ya da sözel saldırganlık, (ii) aktif ya da pasif saldırganlık, (iii) doğrudan ya da dolaylı saldırganlık şeklinde sınıflandırılmaktadır (Moeller, 2001, p. 25).

Alan yazın incelemesinde beliren yetişkinlik döneminde saldırganlığı inceleyen çaz sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda beliren yetişkinlikte benlik saygısının (Kurtyılmaz, 2011; Morsümbül, 2015); sosyal dışlanmanın (Çelikkaleli ve Tümtaş, 2017), mükemmeliyetçiliğin, affetmenin (Camadan ve Yazıcı, 2017), bağlanma tarzlarının (Çelik, 2006), romantik ilişkilerin (Goldstein, 2011), hiperaktivitenin, sansasyon arayışının (Leenaars ve Rinaldi, 2010), kendilik algısı ve yalnızlığın (Odacı ve Çelik, 2017), benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygının (Kurtyılmaz, Can ve Ceyhan, 2017), toplumsal cinsiyet algısının (Özpuat, 2017) ve empatinin (Hasta ve Güler, 2013) saldırganlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın çıkış noktası da beliren yetişkinlikte saldırganlığı inceleyen çalışmalara ihtiyaç olmasıdır. Beliren yetişkinlikte birçok faktör (cinsiyet rolleri, ebeveyn davranışları, benlik algısı, mükemmeliyetçilik, çatışma çözme becerileri vb.) saldırganlığı etkileyebilir. Saldırganlıkla ilişkili olabileceği düşünülen yalnızlık, tedavi edilmediğinde dışsallaştırılmış davranışları ve bozuklukları harekete geçirecek içselleştirilmiş bir durumdur (Blossom ve Apsche, 2013). Yalnız bireylerin kişilerarası ilişkilerde karşılarındakinin niyet ve davranışlarını çok daha olumsuz yönde algıladıkları, daha yalnız kişilerin ise başkaları hakkında olumsuz görüşlere sahip olduklarını, bu bireylerin kişilerarası ve kişilerarası olmayan başarısızlıklarını, kontrol edilmeyen dışsal faktörlere bağladıkları belirlenmiştir (Anderson, Horowitz ve French, 1983). Yetişkin bağlanma stillerinden kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler, başkalarına kolaylıkla güvenemez ve yaklaşamaz. İlişkilerinde alıngan ve kırılğan davranırlar. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler ise, ilişkilerinde saplantılı, sürekli inişler ve çıkışlar yaşayan, aşırı kıskanç bireylerdir (Çelik, 2006).

Bu çalışmanın amacı beliren yetişkinlikte saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlığı incelemektir. Söz konusu değişkenlerin birlikte beliren yetişkinlikte saldırganlıkla ilişkisinin daha önce ele alınmamış olması ve literatürde konu ile ilgili araştırmaların çok az oluşu bu araştırmanın çıkış noktalarından birisidir. Kuşkusuz, beliren yetişkinlikte saldırganlıkla ilişkili olabilecek değişkenlerin ele alınmasının problemi tanımlama, önleme ve kontrol etme süreçlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulguları yükseköğretime devam etmekte olan genç bireylere yapılacak psikolojik danışma çalışmaları için yol gösterici olabilir.

## Yöntem

Bu araştırma, beliren yetişkinlikte saldırganlık, yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel bir çalışmadır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Orta Anadolu'da iki üniversitenin çeşitli fakülte ve yükseköğretim lisans programlarında öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 595 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu yansız örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin 383'ü (%64.4) kadın, 212'si (%35.6) erkektir. Yaşları 22-26 arasındadır.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada KAR-YA Saldırganlık Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II) ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır.

**Kar-Ya Saldırganlık Ölçeği:** Karataş ve Yavuzer (2016) tarafından geliştirilen Kar-Ya saldırganlık Ölçeğinin psikometrik özellikleri için madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerlik, iç tutarlık katsayısı, split-half test yarılama yöntemi ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Fiziksel saldırganlık (1,2,3,4,5,6,8), Düşmanlık (17,18,19,20,21,22,23), Öfke (7,13,14,15,16) ve Sözel saldırganlık (9,10,11,12) olarak adlandırılan 23 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekten toplam puan alınabilir. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı %51.71'dir. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için 0.92, split-half test yarılama katsayısı her iki yarı için 0.80, test tekrar test güvenilirliği katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Farklı bir örnekleme üzerinde yapılan Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin dört faktörlü yapısını doğrulamıştır ( $X^2=543.52$ ,  $X^2/df=2.426$ ,  $p=0.000$ ,  $NFI=0.94$ ,  $NNFI=0.96$ ,  $RFI=0.93$ ,  $CFI=0.96$ ,  $GFI=0.86$ ,  $AGFI=0.83$ ,  $RMR=0.090$ ,  $SRMR=0.064$ ,  $IFI=0.96$ ,  $RMSEA=0.070$ ). Sonuç olarak, geliştirilen KAR-YA saldırganlık ölçeği Türk kültürüne uygun bir ölçektir. Lise ve üniversite öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilir.

**Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II):** Fraley ve Shaver tarafından 2000 yılında geliştirilen ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 18'i kaygı, 18'i kaçınma alt faktöründe olmak üzere yedili Likert tipinde toplam 36 madde vardır. Her bir alt boyuttan alınan puan 18 ile 126 arasında değişmekte ve ölçekten alınan puan arttıkça kaçınmacı bağlanma ya da bağlanma kaygısının arttığı söylenmektedir. Kaçınma alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,90 iken, kaygı alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,86'dır. Ölçeğin kaçınma ve kaygı boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenilirliği katsayıları ise sırasıyla 0,81 ve 0,82'dir. (Selçuk ve ark. 2005). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur.

**UCLA Yalnızlık Ölçeği:** Bireylerin genel yalnızlık düzeylerini ölçmek amacıyla Russell, Peplau ve Ferguson tarafından 1978 yılında geliştirilen Türkçe uyarlaması Demir (1989) tarafından yapılan UCLA Yalnızlık Ölçeği, 10'u düz 10'u ters olmak üzere toplam 20

maddeden oluşmuştur. Bireylerden maddelerde yer alan durumları ne sıklıkla yaşadıklarını dördümlük likert tipi ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 80'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır (Demir, 1989). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.94 olarak bulunmuştur (Demir, 1989). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Çözülmesi ve İşlem

Veriler üzerinde cinsiyetler arasındaki farkı bulmak için t testi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon ve yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlığın saldırganlığı yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Veri analizinde veriler aykırı değer açısından incelenmiş Mahalanobis uzaklık değerine sahip olan aykırı değerlerin yer aldığı 12 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Analizden önce verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek test edilmiştir. Çarpıklık değerleri -1.04 ile 1.12 arasında, basıklık değerleri de -0.34 ile 1.24 arasında değişmektedir. Puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırlarına yakın olması, puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Otokorelasyonu test etmede Durbin-Watson katsayısı kullanılmıştır. Durbin-Watson değerleri 1.70 ile 1.90 arasında değişmektedir. Tolerans değerleri 0.89 ile 1.00 arasında ve VIF değerleri de 1.00 ile 1.99 arasında bulunmuştur. Böylece 0'a yaklaşan tolerans ve 5'ten büyük VIF değerinin olmayışı nedeniyle veri setinde çoklu bağlantının bulunmadığı kabul edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 18 paket programında çözümlenmiştir.

### Bulgular

#### Ön analiz

Cinsiyete ilişkin farklılıkların incelendiği ön analizde, erkeklerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık ve yalnızlık puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık ve yetişkin bağlanma stillerinin ise cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: Cinsiyet farklılıklarına ilişkin analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Saldırganlık Toplam	Kadın	383	48.32	13.06	-3.17	.002
	Erkek	210	52.00	14.22		
Fiziksel Saldırganlık	Kadın	383	12.39	4.42	-7.17	.000
	Erkek	210	15.30	5.18		
Düşmanlık	Kadın	383	14.87	4.73	-.96	.33
	Erkek	210	15.27	5.14		
Öfke	Kadın	383	11.50	4.30	-.21	.82
	Erkek	210	11.59	4.46		
Sözel Saldırganlık	Kadın	383	9.54	3.05	-1.11	.26
	Erkek	210	9.83	2.95		
Kaygılı	Kadın	383	62.11	15.82	-1.11	.26
	Erkek	209	63.62	15.70		
Kaçınmacı	Kadın	383	75.65	13.75	-1.55	.12
	Erkek	210	77.37	11.17		
Yalnızlık	Kadın	382	38.38	7.09	-2.70	.01
	Erkek	209	40.16	8.54		

#### Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Saldırganlığın boyutları ile yalnızlık puanları arasındaki korelasyon katsayıları 0.15 ile 0.30; YİYE-II alt boyutu olan kaygılı bağlanma puanları arasındaki korelasyon katsayıları 0.12 ile 0.33 arasında; YİYE-II alt boyutu olan kaçınmacı bağlanma puanları arasındaki korelasyon katsayıları 0.6 ile 0.12 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 2).



Tablo 2: Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

	S Toplam	FS	D	Ö	SS	Kaygılı	Kaçınmacı
S Toplam	1						
FS	.83**	1					
D	.74**	.41**	1				
Ö	.83**	.64**	.45**	1			
SS	.73**	.50**	.42**	.54**	1		
Kaygılı	.25**	.14**	.33**	.18**	.12**	1	
Kaçınmacı	.12**	.06	.09*	.08*	.12**	.36**	1
Yalnızlık	.26**	.20**	.30**	.16**	.15**	.29**	-.09*

\*\*p< 0.01. \*p< 0.05

### Saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık

Beliren yetişkinlikte yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlığı saldırganlık üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ön analizde erkeklerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık ve yalnızlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesi nedeniyle bu değişkenlerle ilgili analizde ilk blokta cinsiyet kontrol değişkeni olarak girilmiştir. Cinsiyet değişkeninde kız kategorisi "0" olarak kodlanmış ve kukla (dummy) değişken olarak tanımlandıktan sonra regresyon analizlerine dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R <sup>2</sup>	F	β	t
Saldırganlık Toplam	Cinsiyet			.10	2.50*
	Kaygılı	.12	20.01**	.14	3.71**
	Kaçınmacı			.07	1.56
	Yalnızlık			.22	5.15**
Fiziksel Saldırganlık	Cinsiyet			.27	6.76**
	Kaygılı	.12	19.80**	.08	1.68
	Kaçınmacı			.03	.57
	Yalnızlık			.16	3.69**
Düşmanlık	Kaygılı	0.16	37.88**	.26	6.03**
	Kaçınmacı			.04	.88

	Yalnızlık			.23	5.71**
	Kaygılı			.12	2.60*
Öfke	Kaçınmacı	.05	9.80**	.06	1.31
	Yalnızlık			.13	3.05*
	Kaygılı			.03	.62
Sözel Saldırganlık	Kaçınmacı	.05	8.35**	.12	2.71*
	Yalnızlık			.16	3.58**

\*\*p<0.001, \*p<0.01

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde saldırganlık toplam ve fiziksel saldırganlık puanlarını açıklamada cinsiyet, yalnızlık ve kaygılı bağlanmanın anlamlı yordayıcılar oldukları, birlikte saldırganlığın ve fiziksel saldırganlığın toplam varyansının %12'sini açıkladıkları bulunmuştur. Yalnızlık ve kaygılı bağlanma ise saldırganlığın düşmanlık ve öfke boyutlarını açıklamada anlamlı yordayıcılarıdır. Birlikte düşmanlığın toplam varyansının %16'sını, öfkenin %5'ini açıklamaktadırlar. Sözel saldırganlığın anlamlı yordayıcıları ise yalnızlık ve kaçınmacı bağlanma olarak bulunmuştur. İki değişken birlikte sözel saldırganlığın toplam varyansının %5'ini açıklamaktadırlar. Ayrıca, yalnızlık saldırganlığın tüm alt boyutlarında pozitif ve anlamlı bir yordayıcıdır. Özetle bağlanma saldırganlık toplam, düşmanlık ve öfke puanlarını; kaçınmacı bağlanma ise sözel saldırganlık puanlarını açıklamada pozitif ve anlamlı yordayıcılarıdır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Bu çalışmada, beliren yetişkinlerde saldırganlık, yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Yapılan ön analizde erkeklerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 1). Gerek Türkiye'de gerekse yurtdışında saldırganlıkla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar beliren yetişkinlikte erkeklerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Campano ve Munakata 2004; De Wied, Branje ve Meeus, 2007; Yavuzer ve Karataş, 2013; Yavuzer, Karataş, Çivilidağ ve Gündoğdu, 2014). Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları da ilgili alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu farklılık erkeklerle ve kadınlara yüklenen toplumsal rollerle açıklanabilir. Sosyalleşme süreci içinde erkek çocuklara cesur, atılgan, erkekliğinden mağrur olma öğretilirken kız çocukların korkak, utangaç, çekingen yetiştirilmesi, erkeklerin saldırgan davranışlarının destekleniyor olması, saldırganlığın erkeklik göstergesi olarak algılanması, diğer taraftan kızların saldırgan davranışları için daha fazla sosyal yaptırımların olması (Atay, 2004) erkeklerin kadınlara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olmasının nedeni olabilir.

Bu çalışmanın bulguları beliren yetişkinlikte yalnızlığın saldırganlığın tüm alt boyutlarında pozitif ve anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde yalnızlık duygusunun, başkaları tarafından istenmeme ve kabul edilmemenin insanlar için oldukça yaralayıcı olması bireyin kendisine yönelik olumsuz bir algı geliştirmesine neden olduğu ve kişilerarası ilişkilerde güç kullanmak, diğer insanları kontrol etmek için oldukça güçlü bir araç olan ilişki saldırganlığına yönelttiği belirtilmektedir (Kurtyılmaz, 2011). Ayrıca yalnız bireyler, kişilerarası ilişkilerinde daha doyumsuzlardır (Eldeleklioğlu, 2008). Bu doyumsuzlukları sonucunda, engellenmelerinin kaynağı olarak algıladıkları kişilere öfke ve düşmanlık geliştirebilirler ve yalnızlıkla sağlıklı başetme yöntemi olarak yararsız-yıkıcı stratejiler kullanarak bazen içindeki öfke ve düşmanlığı diğerlerine yansıtabilirler (Rokach, 1989).

Bu çalışmada kaygılı bağlanma saldırganlık toplam, düşmanlık ve öfke puanlarını; kaçınmacı bağlanma ise sözel saldırganlık puanlarını açıklamada pozitif ve anlamlı yordayıcılar oldukları bulunmuştur. Bağlanma kaygısı yüksek bireyler, yakın ilişkilerde bağımlılık, onaylanmama kaygısı, benlikle ilgili olumsuz bakış açısı, kişilerarası ilişkilerde saplantılı tutum, terk edilme ve reddedilme korkusu gibi özelliklere sahiptir. Bu bireyler diğer kişilere nazaran acı verici deneyimler yaşamaya daha eğilimlidirler. Bu sebeple öfke yaşantılarını çok kolay hatırlayabilmekte ve olumsuz duygularını diğer tüm duygu ve yaşantılarına bulaştırmaktadırlar. Ayrıca bu bireyler kişilerarası ilişkilerde tehdit algısı ortaya çıktığında aşırı uyarılma yaşarlar ve tehdit durumlarının olası olumsuz sonuçlarını abartılı olarak algılarlar (Özer, Yıldırım ve Erkoç, 2015). Kaçınmacı bağlanma düzeyi yüksek olan bireyler bağlanma sistemini uyarıcı durumlarda etkisizleştirme stratejilerini kullanarak yakınlık arayışını ketterler. Bu kişiler yakınlık kurma, bağlanma ve bir başkasının desteğine olan ihtiyacı reddederler ve abartılı kendilik değerini bir savunma olarak kullanırlar (Özer, vd., 2015). Literatürde üniversite öğrencileri ile Çelik (2006) tarafından yapılmış araştırmada, güvensiz bağlanma ilişkisi geliştiren (korkulu, kayıtsız ve saplantılı) üniversite öğrencilerinin toplam, fiziksel, düşmanca saldırganlık ve öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu; ilişkilerinde olumsuz bir

durumla karşılaştıklarında daha tahrip edici davrandıkları, daha fazla öfkelenedikleri, çevresindeki bireylere ya da nesnelere daha fazla fiziksel saldırganlık uyguladıkları bulunmuştur.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi, yalnızlığın saldırganlığın tüm alt boyutlarında anlamlı bir yordayıcı olduğudur. Yalnız bireyler bir taraftan daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duymakta diğer taraftan ise ilişkiyi başlatma ve devam ettirmede sorun yaşadıkları için diğerlerinden uzaklaşmaktadırlar. Bu nedenle üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri gençler arasında ortaya çıkan saldırgan davranışları azaltmaya yönelik çalışmalarında yalnızlık düzeyi yüksek gençleri göz ardı etmemelidir. Ayrıca bu çalışmada kaçınmacı ve kaygılı bağlanmanın saldırganlığı açıklamada anlamlı yordayıcılar oldukları bulunmuştur. Bu nedenle çocuk ve aile gelişimi ile ilgili birimlerin koruyucu ve ebeveynlik rollerini güçlendirici çalışmalara odaklanması saldırganlığın önlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada yetişkin bağlanma tarzlarının ve yalnızlığın saldırganlığa neden olabileceği hipotezi test edilmiştir. Farklı hipotezler oluşturulabilir. Örneğin, saldırganlık sosyal ilişkilerde sorun yaratarak bireyi yalnızlığa itebilir. Özetle, gelecek çalışmalarda bu değişkenlerle farklı modeller test edilebilir.

### Kaynakça

- Anderson, C.A., Horowitz, L.M. & French, R.D. (1983). Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 127-136.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Atak, H. & Çok, F. (2010). A new period in human life: Emerging adulthood. *Journal of Childhood and Adolescence Mental Health*, 17(1), 39-50.
- Atay, T. (2004). Erkeklik en çok erkeği ezer. *Toplum ve Bilim*, 101, 11-31.
- Blossom, P. & Apsche, J. (2013). Effects of loneliness on human development. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(4), 28-20.
- Camadan, F., & Yazıcı, H. (2017). A model to aggression in university students. *H. U. Journal of Education*, 32(2), 343-360.
- Campano, J. P. & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence*, 39(156): 757-764.
- Çelik, H. (2006). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaleli, Ö. & Tümtaş, M. S. (2017). Mediation role of social alienation in the relationship between exclusions and aggression in university students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 155-175. DOI: 10.21764/efd.14945
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 14-18.
- De Wied, M., Branje, S. J. T. & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Eldeleklioğlu, J. (2008). Yalnızlığın Belirleyicileri Olarak:Cinsiyet, Duygusal İlişki, İnternet Kullanımı Algılanan Sosyal Destek ve Sosyal Beceri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 127-140
- Erkuş A (1994) *Psikoloji terimleri sözlüğü*. Doruk Yayınları, Ankara.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* (Çeviren: Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Goldstein, S. E. (2011). Relational aggression in young adults' friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 18, 645-656. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2010.01329.x
- Hasta, D. & Güler, M. E. (2013). Aggression: an investigation in terms of interpersonal styles and empathy. *Ankara University Journal of Institute of Social Sciences*, 4(1), 64-104. DOI:10.1501/sbeder\_0000000051
- Karataş, Z. & Yavuzer, Y. (2016). Development of KAR-YA Aggression Scale for high school and university students and analysis of its psychometric properties. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 307-321. DOI: 10.20875/sb.68997
- Kurtyılmaz, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kurtyılmaz, Y., Can, G. & Ceyhan, A. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(4), 33-52.

- Leenaars, L. & Rinaldi, C. M. (2010). Male and female university students' experiences of indirect aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 131-148.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morsümbül, Ü. (2015). The effect of identity development, self-esteem, low self-control and gender on aggression in adolescence and emerging adulthood. *Eurasian Journal of Educational Research, 61*, 99-116.
- Odacı, H. & Çelik, Ç. B. (2017). Kendilik algısı ve saldırganlık arasındaki ilişki: Yalnızlığın aracı rolü. *Journal of Mood Disorders, 7*(4), 219-225. DOI: 10.5455/jmood.20171101063228
- Özer, Ü., Yıldırım, E. A. & Erkoç, Ş. N. (2015). Relationship of suicidal ideation and behavior to attachment style in patients with major depression. *Arch Neuropsychiatr, 52*, 283-288. DOI 10.5152/npa.2015.7459
- Özpuat, F. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(2), 151-161.
- Rokach, A. (1989). Antecedents of loneliness: A factorial analysis. *The Journal of Psychology, 123*(4), 369-384.
- Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N. & Uysal, A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*(16), 1-11.
- Yavuzer, Y. & Karataş, Z. (2013). The mediating role of anger in the relationship between automatic thoughts and physical aggression in adolescents. *Turkish Journal of Psychiatry, 24*(2), 117-23. DOI:10.5080/u6958
- Yavuzer, Y., Karataş, Z., Çivilidağ, A. & Gündoğdu, R. (2014). The role of peer pressure, automatic thoughts and self-esteem on adolescents' aggression. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 61-78. DOI: 10.14689/ejer.2014.54.4

**Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik ve Yaşam Doyumları Üzerinde Motivasyonun Aracı Rolü****ZÖHRE KAYA**

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

**GAYE ZEYNEP ÇENESİZ**

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem durumu:** Bireysel yenilikçilik, son yıllarda hızla gelişen teknolojik gelişmelerle birlikte kazandırılması gereken önemli özelliklerden birisi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik açısından yeniliğe açık olmaları onların hem yenilikleri benimseme hem de bunu öğrencilerine aktarma konusunda kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerini sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yaşam doyumu ve motivasyon gibi konuların öğretmenlerin mesleki süreçlerini değerlendirmemizde önemli kavramlar olarak ele alınmasının bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

**Araştırmanın amacı:** Bu çalışmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik, yaşam doyumu ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi ve motivasyonun bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu üzerindeki aracı rolünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

**Metot:** İlişkisel tarama modeline dayanan bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimine devam eden 222 kadın, 132 erkek olmak üzere toplam 354 kişi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Yaşam Doymu Ölçeği, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. Motivasyon türlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu üzerindeki aracı rolünün değerlendirilmesi için Hayes (2018) tarafından önerilen regresyon temelli aracı değişken analizi (PROCESS) kullanılmıştır.

**Bulgular:** Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yaşam doyumları ile bireysel yenilikçilik, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönde ilişkiler olduğu, motivasyonun bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu arasında aracılık yaptığı, buna göre dışsal motivasyonun aracı rolü bulunamazken, içsel motivasyonun aracı rolünün olduğu görülmüştür.

**Sonuç ve öneriler:** Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyumu ve motivasyon düzeylerinin birbirini pozitif yönde etkilediği, kişilerin bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu ilişkisi ele alındığında, içsel motivasyondaki artışın yaşam doyumunu yükselteceği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarında bireysel yenilikçiliğin farklı değişkenlerle ilişkisinin bakılması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Bireysel yenilikçilik, Yaşam doyumu, İçsel motivasyon, Dışsal motivasyon, Pedagojik formasyon, Van YYÜ

**The Mediating Role of Motivation on Individual Innovativeness and Life Satisfaction of Pedagogical Formation Students****ABSTRACT**

**Problem statement:** With the rapid technological development in recent years, individual innovativeness is recognized as one of the important characteristics that need to be acquired. Being open to innovations in terms of professional competence ensures the teachers not only to adopt the innovations but also to fulfill the expected roles of transferring to his innovations to their students. From this point of view, subjects such as life satisfaction and motivation are seen as important concepts for evaluating the Professional processes of the teachers.

**Purpose of Study:** In the present study, it was aimed to investigate the individual innovativeness, life satisfaction and motivation levels of pedagogical formation students and to present the mediational role of motivation on individual innovativeness and life satisfaction.

**Method:** The study, which is based on the relational screening model, was conducted in 2016-2017 fall semester in Van Yüzüncü Yıl University. A total number of 354 students (222 females and 132 males) who were enrolled to pedagogical formation programme were participated in the study. For data collection, Individual Innovativeness Scale, Life Satisfaction Scale, Motivation to Teach Scale, and Demographic Information Form were used. In data analysis, correlation and t-tests were conducted. For evaluating the mediational roles of motivation types on individual innovativeness and life satisfaction, a regression based path analysis model (PROCESS) proposed by Hayes (2018) was used.

**Findings:** The results indicated positive relationships between life satisfaction levels of the participants and their individual innovativeness, external motivation, and internal motivation levels. The mediational analyses showed that internal motivation serves as a mediator on the relationship between individual innovativeness and life satisfaction. On the other hand, the external motivation does not serve as a mediator.

**Conclusions and Recommendations:** It can be concluded that participants' individual innovativeness, life satisfaction and motivation levels affect each other positively. When the relationship between participants individual innovativeness and life satisfaction is considered, the mediator role of internal motivation suggests that the increment of internal motivation leads to an increment in life satisfaction levels of the participants. As a conclusion, it is suggested that the individual innovativeness of the prospective teachers should be evaluated according to different variables in future studies.

**Keywords:** Individual innovativeness, Life satisfaction, Internal motivation, External motivation, Pedagogical formation, Van YYÜ.

**Giriş**

İçinde bulunduğumuz yüzyılda hızla gelişen teknolojik gelişmelerle birlikte kazandırılması gereken önemli becerilerden birisi olarak görülen *bireysel yenilikçilik*, girişimci bireylerin sahip oldukları en önemli özelliklerden birisi olarak görülmektedir (Herron, 1992). Rogers (1995) tarafından "bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje" olarak

kavramsallaştırılan yenilikçilik, ona göre bireyin yeni fikirleri, bulunduğu toplumdaki bireylerden ya da yeniliklerin yayılması teorisinde yer alan diğer kategorilerdeki kişilerden göreceli olarak daha önce benimsemesi olarak yorumlanmaktadır. Bireysel yenilikçiliği, yeni şeyleri denemeye istekli olma, risk alma ve deneyime açıklık gibi kişilik özellikleri ile ilişkili olarak açıklayan Goldsmith ve Foxall (2003), bireylerin bilişsel yapıları ve kişilik özelliklerinin yenilikçiliği biçimlendirdiği üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik açısından yeniliğe açık olmaları onların hem yenilikleri benimseme hem de bunu öğrencilerine aktarma konusunda kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerini sağlamaktadır. Smith'e göre (2003) yenilik, değişikliğe gereksinim duyulması ile başlayan ve bir fikrin başarılı bir şekilde uygulanmasıyla son bulan bir problem çözme biçimidir. Bu açıdan bakıldığında, yenilik bir önceki kuşağın birikiminden yola çıkarak geleceğin inşasına dayandığından, nesilleri yetiştirecek sorumlu öğretmenlerin yeniliği bir gereksinim olarak algılayarak gelişime ayak uydurmaları ve yenilikleri erken benimseme anlayışına sahip olmaları beklenmektedir.

Eğitim verdiği bireylere karşı yüksek duyarlılık düzeyine sahip olmayı gerektiren öğretmenlik mesleği, gerek görev tanımı gerekse de mesleğin niteliği gereği öğretmenlerin psiko-sosyal gelişim ve doyumlarının önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Yazıcı, 2009). Bu açıdan bakıldığında, yaşam doyum ve motivasyon gibi konular öğretmenlerin mesleki süreçlerini değerlendirmemizde önemli kavramlar olarak ele alınmasının bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanan yaşam doyum (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985), olumlu psikolojik işleve sahip olma, kendini iyi hissetme ve yaşama pozitif bakma ile ilişkili olumlu öge olarak vurgulanmaktadır. Köken olarak Latince "movere" sözcüğüne dayanan motivasyon kavramı ise (Güney, 2011), bireyi harekete geçiren istek ve güç olarak tanımlanmaktadır.

Gittikçe zorlaşan ve hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında, insanın uyumunu sağlaması, yeniliklere ayak uydurması ve hayatından genel olarak memnuniyet duyması gelişimsel olarak önemlidir. Yenilikleri benimsemesinde ve hayatını olumlu değerlendirmede hayata dair amaçlarının olmasının önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyi ve yaşam doyumlarında içsel ve dışsal motivasyonlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyum ve motivasyonları arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkilerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında aynı zamanda motivasyonun bireysel yenilikçilik ve yaşam doyum arasındaki aracı rolünü ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, yukarıda belirlenen amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyum ve motivasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları nasıldır?
3. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyum ve motivasyonları yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Motivasyonun bireysel yenilikçilik ve yaşam doyum üzerinde aracı rolü var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Pedagojik formasyon öğrencileri ile yürütülen bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan %62.7'si (n=222) kadın, %37.3'ü (n=132) erkek olmak üzere toplam 354 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların hangi bölümde öğrenci oldukları incelendiğinde, 92 öğrencinin İlahiyat (% 26), 53 kişinin (% 14.9) Türk Dili ve Edebiyatı, 41 kişinin (% 11.6) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 25 kişinin (% 7.1) ise Tarih öğrencisi olduğu; bunun dışında farklı bölümlerden öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu bekar (n = 333, % 94.1), halen öğrencilerdir (n = 332, % 93.8) ve herhangi bir işte çalışmamaktadır (n = 327, % 92.4). Katılımcıların % 83.1'i gelir düzeyini (n= 294) orta, % 13.68'si (n= 48) düşük ve % 3.1'i ise (n= 11) yüksek olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	222	62.7
Erkek	132	37.3
<b>Medeni durum</b>		
Evli	18	5.1
Bekar	333	94.1
Boş	3	
<b>Çalışma durumu</b>		
Çalışıyor	24	6.8
Çalışmıyor	327	92.4
Boş	1	
<b>Öğrencilik durumu</b>		
Öğrenci	332	93.8
Mezun	15	4.2
Boş	7	
<b>Gelir düzeyi</b>		

Düşük	48	13.6
Orta	294	83.1
Yüksek	11	3.1
Boş	1	
<b>Bölüm</b>		
Antropoloji	8	2.3
Arkeoloji	5	1.4
Coğrafya	15	4.2
Ebelik	13	3.7
Felsefe	10	2.8
Gıda mühendisliği	8	2.3
Hemşirelik	10	2.8
İlahiyat	92	26.0
İngiliz dili ve edebiyatı	41	11.6
İşletme	9	2.5
Kamu yönetimi	2	0.6
Kimya mühendisliği	3	0.8
Matematik	5	1.4
Moleküler biyoloji ve Genetik	5	1.4
Resim	6	1.7
Sanat tarihi	17	4.8
Sosyoloji	11	3.1
Tarih	25	7.1
Türk dili ve edebiyatı	53	14.9
Veterinerlik	3	0.8
Ziraat	5	1.4
Boş	8	

#### **Veri Toplama Araçları**

**Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ):** Araştırmada, katılımcıların yenilikçilik düzeylerini ve ait oldukları yenilikçilik kategorilerini belirlemek için Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan BYÖ kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde 20 maddelik olan ölçek beş farklı kategori ve dört alt boyutta değerlendirilmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.82$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

**Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ).** Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği, Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 7'li likert tipinde 5 maddelik olan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) .76'dır. Bu çalışmada, ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan skorlar yükseldikçe kişinin yaşam doyumunun yükseldiği sonucuna varılmaktadır.

**Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ):** Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçmek amacıyla Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Ayık, Atas-Akdemir ve Seçer (2015) tarafından yapılmıştır. 5'li-likert tipinde, 12 maddelik olan ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada toplam ölçek için  $\alpha = .67$  olarak bulunmuştur.

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların cinsiyet, yaş, algılanan gelir düzeyi, öğrencilik durumu, bir işte çalışıp çalışmadıkları ve evli olup olmadıkları gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

**Analiz:** Gerçekleştirilen çalışma için toplam 363 öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler incelendiğinde 9 katılımcının ölçekleri tam olarak doldurmadığı görülmüştür. Bu verilerin çıkarılmasının ardından veri seti incelendiğinde, veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Analizler kalan 354 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistikler (frekans dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, ranj değerleri), değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve grup karşılaştırmaları için ise bağımsız gruplar t-testi teknikleri kullanılmıştır. Bireysel yenilikçilik grup karşılaştırmalarının yapılması için öğrenciler düşük ve yüksek bireysel yenilikçilik düzeyleri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Motivasyon türlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumunu üzerindeki aracı rolünün değerlendirilmesi için Hayes (2018) tarafından önerilen regresyon temelli aracı değişken analizi (PROCESS) kullanılmıştır.

#### **Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin BYÖ, ÖMÖ'nin alt boyutları ile toplam puanı ve YDÖ'den almış oldukları puanlara ve yaş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** ÖMÖ toplam ve alt boyutları, BYÖ ve YDÖ'ne ve Yaş Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

		Min-Max	Art. Ort.	Std. Sap.	
Yaş		19-37	23.23		2.10
Bireysel Yenilikçilik	37-90		67.09	8.42	
Motivasyon					
	İçsel	6-30	18.78		4.87
	Dışsal	6-27	15.59		4.46
	Toplam	15-53	34.37	8.06	
Yaşam Doymu	4-36		18.85	7.01	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  =18.85), bireysel yenilikçilik toplam puan ortalamasının ise ( $\bar{X}$  =67.09) olduğu saptanmıştır. Katılımcıların öğretim motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, içsel motivasyon ( $\bar{X}$  =18.78), dışsal motivasyon ( $\bar{X}$  =15.59) ve toplam motivasyon ortalamalarının ( $\bar{X}$  =34.37) olduğu görülmektedir. Katılımcıların algıladıkları bireysel yenilikçilik, öğretim motivasyonu ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon katsayısı analiz sonuçları Tablo 3'te belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Algılanan Bireysel Yenilikçilik, Öğretim Motivasyonu, Yaşam Doymu ve Yaş Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	İçsel motivasyon	Dışsal motivasyon	Toplam motivasyon doymu	Yaşam	Yaş
Bireysel yenilikçilik	1	.10	.06	.10	.11*	.01
Motivasyon		1	.49***	.88***	.18**	-.02
İçsel			1	.85***	.13*	-.12*
Dışsal				1	.19***	-.08
Toplam					1	.01
Yaşam Doymu						1
Yaş						

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi; bireysel yenilikçilik, içsel ve dışsal motivasyon, yaşam doyumu ve yaş arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğu saptanmıştır. Buna göre, yaşam doyumu ile bireysel yenilikçilik ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ), içsel motivasyon ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), dışsal motivasyon ( $r = .13$ ,  $p < .05$ ) ve toplam motivasyon ( $r = .19$ ,  $p < .001$ ) arasında zayıf düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Motivasyon türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, içsel ve dışsal motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = .49$ ,  $p < .001$ ). Son olarak, yaş ile sadece dışsal motivasyon arasında zayıf düzeyde negatif korelasyon olduğu ( $r = -.12$ ,  $p < .05$ ) görülmektedir. Katılımcıların yaşları yükseldikçe dışsal motivasyonlarında anlamlı düzeyde bir azalma görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyete göre bireysel yenilikçilik, içsel ve dışsal motivasyon ve yaşam doyumu sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Bireysel Yenilikçilik, Motivasyon Türleri ve Yaşam Doymunun Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t
Bireysel yenilikçilik	Kadın	222	67.40	7.99	0.91
	Erkek	132	66.56	9.09	
Yaşam doyumu	Kadın	222	19.51	7.11	2.32*
	Erkek	132	17.73	6.73	
Dışsal motivasyon	Kadın	222	15.67	4.49	0.44
	Erkek	132	15.45	4.42	
İçsel motivasyon	Kadın	222	18.65	4.95	-0.65
	Erkek	132	19.00	4.75	
Toplam motivasyon	Kadın	222	34.32	8.22	-0.15
	Erkek	132	34.45	7.81	

\*  $p < .05$

Yaşam doymunda cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t(352) = 2.32$ ,  $p < .05$ ]. Ancak diğer değişkenler cinsiyete göre bir farklılık göstermemektedir.

Bireysel yenilikçilik kategorileri ele alındığında, 7 gelenekçi, 31 kuşkucu, 159 sorgulayıcı, 144 öncü ve 13 yenilikçi katılımcı olduğu görülmektedir. Grup karşılaştırmaları için bireysel yenilikçiliği yüksek ve düşük olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bireysel yenilikçiliği düşük ve yüksek olan bireyler yaşam doyumu ve motivasyon türleri açısından incelendiğinde, içsel motivasyon düzeyleri üzerinde bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir farka yol açtığı bulunmuştur. Buna göre, bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek olanların içsel motivasyonunun anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir ( $t(352) = -2.15$ ,  $p < .05$ ). Bulgular tablo 5'de özetlenmiştir.



**Tablo 5.** Motivasyon Türleri ve Yaşam Doyumunun Bireysel yenilikçilik gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Bireysel yenilikçilik	N	$\bar{X}$	SS	t
Yaşam doymu	Düşük	174	18.86	7.33	0.02
	Yüksek	180	18.84	6.71	
Dışsal motivasyon	Düşük	174	15.39	4.29	-0.85
	Yüksek	180	15.79	4.62	
İçsel motivasyon	Düşük	174	18.22	4.76	-2.15*
	Yüksek	180	19.33	4.93	
Toplam motivasyon	Düşük	174	33.60	7.88	-1.77
	Yüksek	180	35.12	8.18	

\* p < .05

Bireysel yenilikçilik ve yaşam doymu ilişkisi üzerinde içsel ve dışsal motivasyonun aracı rolü incelendiğinde, dışsal motivasyonun aracı rolü anlamlı olarak bulunmazken, içsel motivasyonun anlamlı bir rol oynadığı görülmüştür. Motivasyon türlerinin aracı rolünün incelenmesi için Hayes (2018) tarafından önerilen regresyon modeli uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, modelin anlamlı olduğu görülmektedir (R = 0.21, p < .01). Bireysel yenilikçilik, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon değerleri incelendiğinde ise, %95 güven aralığı değerlendirildiğinde; sadece içsel motivasyonun aracı etkisinin %95 güven aralığı değerlerinin (.0394 – .3801) sıfır değerini içermediği; bireysel yenilikçilik (-.0091 – .1630) ve dışsal motivasyon (-.0959 – .2752) değişkenlerinde ise 0 değerini içeren güven aralıkları bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle var olan ilişkinin içsel motivasyonun aracı rolü ile açıklanabileceği görülmektedir. Buna göre, kişilerin bireysel yenilikçilik ve yaşam doymu ilişkisi ele alındığında, içsel motivasyonun düzeyindeki artışın yaşam doymunu yükselteceği sonucuna ulaşılmaktadır.

### Tartışma

Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik, yaşam doymu ve motivasyonları arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkilerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, öğretim motivasyonlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç da Kaya ve Çenesiz (2016) tarafından Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmadan elde edilmiştir. tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yine öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada (Ayık ve Atas, 2014), öğretmen adaylarının öğretim motivasyonuna ilişkin algılarının orta düzeyde, boyutlar açısından ise içsel boyuta ilişkin algılarının dışsal boyuttan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olması öğretmenlik mesleğinin maddi kaygılardan uzak ve manevi yönünün yüksek olmasıyla ilişkilendirildiği (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013), aynı zamanda öğretmenlik mesleğini benimsemelerinin ve sevmelerinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu (Dereli-İman, 2014) belirtilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen başka bir bulguya göre, pedagojik formasyon öğrencilerinin yaşam doymularının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam doymularına ilişkin farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Kaya ve Çenesiz (2016), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam doymularının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda (Recepoglu, 2013., Şahin, Zade ve Direk, 2009) öğretmen adaylarının yaşam doymularının yüksek olduğu ve bu durumun da öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Gündoğar ve ark. (2007) ile Şar, Işıklar ve Aydoğan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının yaşam doymu düzeyleri düşük bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonucun atanmayla ilgili çabaların sonuçsuz kalması ve atanmadaki belirsizliklerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Belirsizliğin ruh sağlığını olumsuz etkilediği ve bu durumun yaşam doymunu düşürdüğü üzerinde durulmuştur (Şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012).

Elde edilen diğer bir bulguya göre, katılımcıların bireysel yenilikçilik toplam puanının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, katılımcıların yeniliğe ve değişime karşı kaygıları olmakla birlikte, aynı zamanda yeniliği aramaya ve denemeye karşı istekli olduklarını, belirsizliklere rağmen yılmayıp güdülendiklerini ve buldukları grup içinde diğer bireylerden önde olduklarını gösteren özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan korelasyon sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam doymu ile içsel ve dışsal motivasyonları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu, bu özelliklerin birbirini olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Yapılan başka bir çalışmada da (Kaya, İkiz, Asıcı ve Uyanık-Bektaş, 2017) yaşam doymu ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Gilman ve Anderman (2006), motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili memnuniyetlerinin ve özsaygılarının yüksek olduğu ve kişilerarası ilişkilerde doymulu olduklarını belirtmişlerdir. İçsel motivasyonun yüksekliği, yaşam doymunun önemli kaynaklarından biri olduğu vurgulanmıştır (Lu ve Shih, 1997). Yaşam doymunun sosyal, kültürel ve bireysel pek çok faktörü içinde barındıran bir ölçüt olduğu göz önüne alındığında (Gündoğar ve ark., 2007) hem bireysel hem de sosyal değerlerle ilişkili bir kavram olduğu; bu değerlerdeki artışın yaşam doymunu arttırdığı, azalışın ise yaşam doymunu düşürdüğü söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin seçiminde, mesleğe ilişkin beklentilerin, mesleğe bakış açısının ve öğretmenlik mesleğinin temel değerlerinin yaşam doymunu etkileyen önemli faktörler olduğu belirtilmiştir (Akbaba, 2002).

Öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayık ve Atas (2014) ve Kaya ve Çenesiz (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Moore (2001), dışsal motivasyonun içsel motivasyonu etkilediği ve gelişimine katkı sağladığını, içsel ve dışsal motivasyonun birbirinden bağımsız olmadığını vurgulamıştır. Yıldırım (2007), bir bireyin içsel olarak motive olabilmesi için bazı ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini dikkat çekerek dışsal faktörlerin önemini vurgulamıştır. Katılımcıların yaşları ile dışsal motivasyonları arasında zayıf düzeyde negatif korelasyon olduğu,

yaşları yükseldikçe dışsal motivasyonlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe çevresel faktörlerin motivasyon üzerindeki etkisi düşmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların yaşam doyumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda (Cenkseven ve Akbaş, 2007., Kaya ve Çenesiz, 2016., Köker, 1991., Şahin, Zade ve Direk, 2009., Tuzgöl-Dost, 2007., Yılmaz ve Aslan, 2013), kadınların yaşam doyumu düzeylerinin erkeklerin yaşam doyumu düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005., Gündoğar ve ark., 2007., Kaya ve ark., 2017., Telef, 2011., Tümkaya., 2011., Ünsal-Seydoğulları ve Çiftçi-Arıdağ, 2012) yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı; bazı çalışmalarda ise (Goldbeck ve ark., 2007., Zhang ve Leung, 2002) erkeklerin yaşam doyumu düzeyi kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmalardaki bu cinsiyet farkının kültür, bölge ve topluma göre değişebileceği üzerinde durulmuştur.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları incelendiğinde; katılımcıların çoğunlukla sorgulayıcı (n=159) özelliğe sahip oldukları, yani yeniliklere karşı ihtiyatlı ve temkinli oldukları görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki diğer bulgular ile benzerlik göstermektedir (Adıgüzel, 2012., Kaya ve ark., 2017., Koçak ve Önen, 2012., Ünal, 2014). Bu durum katılımcıların hayata bakışlarının her şeyi olduğu gibi kabul etmek yerine, yenilik olarak sunulanı da hemen kabul etmekten ziyade benimseme için zamana ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu ilişkisi üzerinde içsel ve dışsal motivasyonun aracı rolü olup olmadığı bakıldığında, dışsal motivasyonun aracı rolü anlamlı olarak bulunmazken, içsel motivasyonun anlamlı bir rol oynadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının içsel motivasyonu arttıkça yaşam doyumu da artmaktadır. Bireylerin içsel kaynakları davranışlarını şekillendirdiğinde hayata dair memnuniyetleri de buna paralel olarak artmaktadır.

Genel olarak katılımcıların yenilikçilik düzeyleri hakkında bir değerlendirme yapıldığında; yenilikçi ve öncü kategoriye sahip olanlar (%44.35) oldukça yenilikçi olarak değerlendirilirken, diğer kategoriler için yenilikçiliğin giderek düştüğü kabul edilmektedir. Katılımcıların büyük bölümünün sorgulayıcı kategoride olması yenilikçilik açısından orta düzeyde olduklarını göstermektedir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Değerler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Akbaba, S. (2002). Öğretmen yetiştirmede mesleki rehberliğin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 21-31.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 25-43.
- Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45
- Büyükoztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65
- Dereli-İman, E. (2014). Examining Preschool Teacher Candidates' Liking Child and Motivations for Teaching Professions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 482-504. DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6950>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Goldsmith, R.E. & Foxall, G.R. (2003). The measurement of innovativeness. In L.V. Shavinina (Eds.). *The international handbook of innovation* (pp. 321-329). Elsevier Science Ltd.
- Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10:14-27
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Herron, L. (1992). Cultivating corporate entrepreneurs. *People and Strategy*, 15(4), 3.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Kaya, Z., & Çenesiz, G. Z. (2016). Öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *19 Ulusal Psikoloji Kongresi*. 5-7 Eylül 2016, İzmir.
- Kaya, Z., İkiz, F.E., Asıcı, E. ve Uyanık-Bektaş, K. (2017). Bireysel Yenilikçilik, Değerler ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Türkiye ve Polonya Örneği. *IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2017)*. 11-14 Mayıs 2017, Denizli.

- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Koçak, C., & Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 46-54.
- Köker S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doymu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Lu, L., & Shih, J. B. (1997). Sources of happiness: A qualitative approach. *The Journal of Social Psychology*, 137(2), 181-187.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: Mc Graw Hill.
- Recepöglü, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel, (1), 311-326.
- Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of innovations (Fifth Edition)*. New York: Free Press.
- Seydoğulları, S. Ü., & Arıdağ, N. Ç. (2012). Examining Life Satisfaction Levels of High School Student in term of Parental Attitude and Some Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 752-767.
- Smith, G. F. (2003). Towards a logic of innovation. In *The international handbook on innovation* (pp. 347-365). Oxford: Elsevier.
- Şahin, F. S., Zade, B. M., & Direk, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay'ında sunulan bildiri (01-03. Ekim)*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şar, A. H., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 257-271.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Tümkiye, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36 (160), 158-170.
- Ünal, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık Ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 4(11), 68-74.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yıldırım, F. (2007). İş doymu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253-278.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Zhang, L., & Leung, J. P. (2002). Moderating effects of gender and age on the relationship between self-esteem and life satisfaction in mainland Chinese. *International Journal of Psychology*, 37(2), 83-91.

## Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

**DİLEK ERDURAN AVCI**

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

**DİLEK KARACA**

MEB

### ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:**

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak programdaki kazanım ve kavramları anlamlandırılmalarını, fene ve doğaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu araştırma, Türkiye’de özellikle doğu ve güneydoğu illerinde doğa eğitimi araştırmalarının sayısının sınırlı olması, gerçekleştirilen projenin Gaziantep’te yapılan ilk doğa eğitimi projesi olması ve katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmının yetim ve öksüz çocuklar olması açılarından önem taşımaktadır.

**Yöntem:**

Araştırmanın örneklemini Gaziantep’te gerçekleştirilen TÜBİTAK destekli “Eğlenerek Öğreniyorum, Gaziantep Doğa ve Bilim Kampı” projesine katılan yedinci ve sekizinci sınıftaki 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kontrol grupsuz öntest– sontest model kullanılmıştır.

**Bulgular:**

Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki değişimler bağımlı grup t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutum ve çevreye yönelik duygu ve düşüncelerindeki puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak çevreye yönelik davranış ve fen deneylerine karşı tutum puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:**

Araştırma sonuçları yapılan doğa eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarında ve deneylere yönelik tutumlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. İleriye dönük araştırmalarda ilkokul ve ortaokul düzeyindeki fen bilimleri derslerinin doğa eğitimi temelli gerçekleştirilebilmesi için uygun öğretim programları planlama çalışmaları ve bunların nitel ve nicel yöntemlerle değerlendirilmeleri yapılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Doğa eğitimi, ortaokul öğrencileri, çevre, tutum, davranış, deney, fen bilimleri dersi.

### Abstract

**Purpose:**

The aim of the project is to make students understand the learning outcomes and concepts of the program by living in outdoor learning environments and to develop positive attitudes towards science and nature. This research is important in particular because of the limited number of nature education research in eastern and southeastern provinces of Turkey, being the first nature education project in Gaziantep and for a significant part of the participating students to be selected from orphans.

**Method**

The sample of the research was composed of 40 students in seventh and eighth grade who participated in the project titled "Learning by Having Fun, Gaziantep Nature and Science Camp" supported by TÜBİTAK in Gaziantep.

**Findings**

The changes between pretest-posttest scores of the students were analyzed by dependent group t-test. According to the results of the analysis, there was no significant difference between students' attitudes towards the science class and at the points of their perceptions and thought towards the environment. However, it was observed that attitude scores towards environment-related behaviors and science experiments differed significantly in favor of posttest.

**Implications for Research and Practice:**

The results of the research show that the nature education activities have a positive effect on the environmental behavior of the middle school students and their attitudes towards the experiments. In future research, appropriate training programs planning studies and evaluation of qualitative and quantitative methods can be done in order to carry out natural education courses at primary and secondary school level based on nature education.

**Key Words:** Nature training, secondary school students, nature, attitude, behaviour, experiment, science class.

## Giriş

Günümüz eğitim anlayışında öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade bilginin öğrencinin yaşamında anlamlı ve kalıcı olması, davranışa dönüştürülmesi ön plana çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesi ve öğretim programlarının güncellenmesi bu ihtiyacı gidermek üzerine temellenmekte ve yaşamla bağlantı kurulmasını zorunlu hale getirmektedir. Bilgi, beceri ve duyuş boyutlarının ilişkilendirildiği Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre bağlamında çerçeveselendirilen Fen Bilimleri Öğretim programında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri dikkate alınarak ihtiyaçlarını giderebilecek ve yaşantısal hale dönüştürebilecek şekilde hazırlanması hedeflenmektedir. Elde edilen bilgilerin gerekli bilişsel ve duyuşsal özellikler de dikkate alınarak tüm ihtiyaçları giderebilecek ve yaşantısal hale dönüştürülebilecek şekilde hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olması için konuların sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında probleme dayalı ve araştırmaya dayalı yöntem ve tekniklerle yürütülmesi öngörülmekte ve desteklenmektedir. Saha çalışmaları, doğa gezileri ve kampları, ekoloji temelli doğa eğitimleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlara katkı sunması açısından etkili olabilmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenciyi merkeze alan, işbirliğine ve argümantasyona dayalı şekilde derslerin yürütülmesini sağlayacak şekilde güncellemeler gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017).

Öğrenilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olması için konuların sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında probleme ve araştırmaya dayalı yöntem ve tekniklerle yürütülmesi öngörülmekte ve desteklenmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ön plana çıkan önemli amaçlarından biri de öğrencilerin doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin merak, tutum ve ilgi geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2017). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamlarında (müzeler, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri, botanik bahçeler vb) gerçekleştirilen eğitimlerin temel kavram ve ilkelerin öğrenilmesinde ve yaşantısal hale gelerek anlamlı ve kalıcı olması yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Güler, 2009; Balım ve diğ., 2012; Erdoğan, 2011; Kahyaoğlu, 2016; Köşler, 2013; Özdemir, 2010; Sontay ve diğ., 2016; Tekbıyık ve diğ., 2013). Okul dışı eğitim, yapılandırılmış öğretim uygulamalarının okul dışındaki doğal çevre ve toplum gibi farklı mekânlarda çalışılmasını içeren çok yönlü bir süreç olarak tanımlanabilir (Çengelci, 2013; Şimşek & Kaymakçı, 2015). Saha çalışmaları, doğa gezi ve kampları ile ekoloji temelli doğa/çevre eğitimi programlarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlara katkısı yapılan alan yazın çalışmaları sonucunda ortaya konmuştur (Erdoğan, 2011).

Okul dışı öğrenme alanlarında planlanmış alan çalışmaları öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlamalarını kolaylaştıracağı gibi, doğaya ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerini de sağlayacaktır (Güler, 2009). Gerçekleştirilen bu çalışma 11-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Gaziantep ilinde TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısından destek alarak 6 gün planlanan bir doğa eğitimi kapsamında yapılmıştır. Projede eğitim noktaları olarak okul dışı öğrenme ortamlarından ilde bulunan hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, gezegen evi ve bilim merkezi, açık hava müzeleri, ekolojik bina ve Zeugma Mozaik müzesi belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısı tarafından desteklenen "Eğlenerek Öğreniyorum, Gaziantep Doğa ve Bilim Kampı" projesinin, projeye katılan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ve fen deneylerine karşı tutumları ile çevreye karşı davranışlarına, duyuş ve düşüncelerine etkisini incelemektir. Bu araştırma, Türkiye'de özellikle doğu ve güneydoğu illerinde doğa eğitimi araştırmalarının sayısının sınırlı olması, gerçekleştirilen projenin Gaziantep ilinde yapılan ilk doğa eğitimi projesi olması ve katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmının yetim ve öksüz çocuklar arasından belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada kontrol grupsuz ön test-son test model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Gaziantep ilinde gerçekleştirilen TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısı kapsamında desteklenen "Eğlenerek Öğreniyorum, Gaziantep Doğa ve Bilim Kampı" adlı projesine katılan yedinci ve sekizinci sınıfta eğitim öğretimine devam eden 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 17'si kız, 23'ü erkek öğrencidir. Bu öğrencilerden 21'i yedinci sınıf, 19'u sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Projenin etkinlikleri Gaziantep ilinde bulunan 'Gezegen Evi ve Bilim Merkezi', 'Ekolojik Bina', 'Hayvanat bahçesi' ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının bulunduğu alanlarda gerçekleştirilmiştir. Projede yer alan etkinlikler drama, sportif ve sanatsal faaliyetler, grup çalışması, deney, robot yapımı ve kodlama, simülasyon, teleskopla gözlem, atölye ve arazi çalışmaları gibi farklı yöntem ve teknikler içermektedir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılacak ölçüklerin karar verilmesi aşamasında öncelikle bu konuda daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş ve eğitim içeriği ile uygunlukları araştırılarak en uygun olanlarının seçilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersi ile fen deneylerine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için Barmby ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçeye çevrilmesi Kaya ve Büyük (2011) tarafından yapılmış ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa 0.76 olan 5'li Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Çevreye yönelik davranışlar ile düşünce ve duyuşlarını ortaya çıkarmak için Özata Yücel ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa 0.88 olan Çevresel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Belirtilen ölçükler katılımcılara doğa eğitimlerinin başlamasından önce ve bitiminde ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bulgular kısmında doğa eğitimine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine ve fen deneylerine yönelik tutumları, çevreye yönelik davranışları, duyuş ve düşünceleri öntest-sontest puanları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğinin öntest ve sontest olarak uygulanmasının ardından elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 1' de verilmiştir. Tablo 1' e göre katılımcıların fen bilimleri dersine yönelik tutum puanlarını incelemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(39)=-1.661$ ;  $p>0,05$ ). Doğa eğitimlerine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum son test puanlarında artış olmasına rağmen, ön test ve son test puanları arasındaki artış anlamlı bir değişim göstermemektedir.

Tablo 1. Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	40	3,134	,549	39	-1,661	,105
Son test	40	3,257	,505			

\* $p<.05$ 

Fen deneylerine yönelik tutum ölçeğinin öntest ve sontest olarak uygulanmasının ardından elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 2' de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların fen deneylerine yönelik tutum puanlarını incelemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(39)=-2,184$ ;  $p<0,05$ ). Doğa eğitimlerine katılan öğrencilerin fen deneylerine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasındaki fark son test lehine anlamlı bir değişim göstermektedir.

Tablo 2. Fen deneylerine yönelik tutum ölçeğine ilişkin t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	40	3,5375	,903	39	-2,184	,035
Son test	40	3,8438	,700			

\* $p<.05$ 

Çevreye yönelik davranış tutum ölçeğinin öntest ve sontest olarak uygulanmasının ardından elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 3' de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çevreye yönelik davranış tutum puanlarını incelemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(39)=-3,460$ ;  $p<0,05$ ). Doğa eğitimlerine katılan öğrencilerin çevreye yönelik davranış ön test puanları ile son test puanları arasındaki fark son test lehine anlamlı bir değişim göstermektedir.

Tablo 3. Çevreye yönelik davranış tutum ölçeğine ilişkin t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	40	3,367	,820	39	-3,460	,001
Son test	40	3,907	,696			

\* $p<.05$ 

Çevreye yönelik düşünce ve duygular tutum ölçeğinin öntest ve sontest olarak uygulanmasının ardından elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 4' de verilmiştir. Tablo 4' e göre katılımcıların çevreye yönelik düşünce ve duygular tutum puanlarını incelemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(39)=0,484$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 4. Çevreye yönelik düşünce ve duygular tutum ölçeğine ilişkin t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	40	3,304	,367	39	,484	,631
Son test	40	3,271	,467			

\*p<.05

Doğa eğitimlerine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine, fen deneylerine ve çevreye yönelik davranış, düşünce ve duygular tutum puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili puanlar arasında cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

### Sonuç Ve Öneriler

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen projedeki doğa eğitimi etkinliklerine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine, fen deneylerine ve çevreye yönelik davranışlar ile düşünce ve duygularına yönelik tutum puanlarındaki değişimler bağımlı grup t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ( $t(29)=-16,81$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen sonuçlar Kahyaoğlu (2016)'nın Türkiye'de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizini yaptığı araştırmasında yapılan doğa eğitimlerinin benzer şekilde katılımcıların çevreye yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ve son test fen bilimleri dersine karşı tutum puanlarında ve çevreye yönelik duygu ve düşüncelerindeki puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğrencilerin ön test ve son test çevreye yönelik davranış puanlarının ve fen deneylerine karşı tutum puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin projeye katılmadan önce de fen bilimleri dersine ve çevreye yönelik olumlu tutumlar gösterdiklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte öğrenciler doğa eğitimi etkinliklerine katıldıktan sonra fen deneylerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Buna ek olarak, doğa etkinliklerinin ardından öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutumlarının yanında çevreye yönelik davranış puanlarının arttığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle bu sonuç öğrencilerin çevreye yönelik olumlu duygularının olumlu davranışlarla pekiştirilmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu sonuçlar yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Okur-Berberoğlu, 2015; Özdemir, 2010; Erdoğan, 2011). Öğrencilerin incelenen değişkenlerin puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre; ilgili puanlar arasında cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin doğaya karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri ve kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmeleri için doğada daha fazla vakit geçirerek yaşam temelli etkinlikler geçirmeleri önerilebilir. Öğrencilerin yakın çevresini tanıyıp onları koruyabilmeleri için doğa sevgisi küçük yaşlarda aşılanmalıdır. Bu bilinci oluşturabilmek ve farkındalıklarını arttırabilmek için küçük yaşlardan itibaren çocuklara doğa eğitimleri düzenlenebilir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilere özellikle bilim uygulamaları gibi seçmeli derslerde başlanılmak üzere okul içi ve dışında yapabilecekleri basitten karmaşığa fen deney ve etkinlikleri tasarlanabilir ve uygulanabilir. Ve bu süreç öğrencinin tasarlayabileceği duruma kadar ilerletilebilir.

### Kaynakça

Balım A.G., Deniz Çeliker, H., Türkoğuz, S. ve Kaçar, S. (2012). TheEffect of Outdoor Education Activities on Students' Attitudes towards to Environment. 9th International Conference on Hands on Science (HSCI'2012), 17-21 October, Antalya.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1823-1841.

Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 2223-2237.

- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151) 30-43.
- Kahyaoğlu, M., Türkiye'de Doğa Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması, (2016). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-14.
- Koyuncu, A., Bilici, E., Kırgız, H., Güney, A., An Experience: Konya Science Center Tour (2016). *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1 (1), 70-78.
- Köşker, N. (2013). İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri. *Turkish Studies*, 8(3), 341-355.
- MEB. (2017). Fen Bilimleri Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Okur-Berberoğlu, E. (2015). Öğretmenlerin Bütünsel Bakış Açısına Dayalı Ekopedagoji-Temelli Çevre Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3).
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Sontay, G., Tutar, M., Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1 (1), 1-24.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. In A. Şimşek & S. Kaymakçı, (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. (ss. 1-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Sezen Vekli, G., & Birinci Konur, K. (2013). Aktif öğrenmeye dayalı bir yaz bilim kampının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(1), 1383-1406.



**Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Motivasyonel Stratejilerinin Belirlenmesi****ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN**

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

**DUYGU GÜR ERDOĞAN**

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

**GÜLDEN KAYA UYANIK**

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Özellikle son dönemde yaşam boyu öğrenme kapsamında ve öğrencilerde bulunması beklenen yetkinlikler çerçevesinde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri oluşturarak öğrenmelerini yönlendirmeleri beklenmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için gerekli motivasyonel inançlar sahip olması önemli görülmektedir. Öğrenci merkezli ve anlamlı öğrenme için önemli olan öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını geri planda nelerin etkilediği önemli görülmektedir. Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet, okul türü, kullandıkları mobil cihazlar, kullandıkları sosyal ağlar ve öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları araçlar değişkenlerine göre öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerini, öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarında incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın temel problemine betimsel yöntem ile cevap aranmıştır. Çalışma grubunu Sakarya ilinde öğrenim görmekte olan 166 ortaokul, 156 imam hatip ortaokulu, 222 meslek lisesi ve 325 Anadolu lisesi öğrencisi olmak üzere toplamda 869 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve motivasyonel inançları açısından ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre; sosyal ağ kullananların kullanmayanlara göre; ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanan öğretmenlere sahip öğrencilerin kullanmayanlara göre daha yüksek değerlerde olduğu görülmüştür. Öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde sadece motivasyonel inanç boyutunda erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul tipleri açısından incelendiğinde meslek lisesinde okuyan öğrencilerin, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre motivasyonel stratejilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının farklı örneklemlerde farklı sonuçlar oluşturduğu göze çarpmıştır. Bu durumun nedenlerini belirlemek amacıyla derinlemesine nitel çalışmaların yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenlemeli öğrenme, motivasyonel inanç, üstbilişsel stratejiler, özyeterlilik

**Abstract**

Within the scope of lifelong learning and the framework of competencies expected from students, it has been lately expected from students to direct their learning with self-regulated learning strategies. It is considered important to have necessary motivational belief to do it. It is regarded as being critical what influence self-regulated learning strategies and motivational beliefs that are important for student-centered and meaningful learning in the background. In this sense, this study aimed to examine secondary and high school students' motivational strategies by variables such as gender, type of school, mobile devices used by them, social networks used by them and instructional tools used by teachers from the aspects of self-regulated learning strategies and motivational beliefs. The basic problem of the study was searched by descriptive method. The study group was composed of 869 secondary school and high school students. It was concluded in the study that the secondary school students had higher levels than the high school students, the students who were using social networks had higher levels than the students who were not and the students whose teachers were using instructional tools such as computers, tablets, interactive whiteboards and projectors had higher levels than the students whose teachers were not using them in terms of self-regulated learning skills and motivational beliefs. As for the gender variable, there was a difference only in students' motivational beliefs in favor of the male students. It was also found that the students studying at the vocational high school had significantly higher levels of motivational strategies than the students studying at the Anatolian high school.

Keywords: Self-regulation learning, motivational belief, metacognitive strategies, self-efficacy

**Giriş**

Eğitim sistemlerinde son zamanlarda öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacılık, yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme gibi kavramlar oldukça hızlı ve yaygın bir biçimde yer alırken bir yandan da bireyin kendi kendine öğrenme becerisini oluşturacak öz kontrol, öz denetim ve öz düzenleme gibi pek çok kavram da vurgulanmaya başlamıştır. Öz düzenleme kavramı ilk kez William James, Lev Vygotsky ve Jean Piaget tarafından ifade edilse de 1980'li yıllarda Bandura, sosyal bilişsel teorisine dayandırarak öz düzenleme kavramını ortaya koymuştur (Schunk, 1994). Süreç içerisinde kavram pek çok kişi (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989; Kuhl, 1992; Karoly, 1993; Schunk, 1994; Corno, 1994; Zimmerman, 1995; Brown, Miller & Lawendowski, 1999; Pintrich, 2000; McMahon & Luca, 2001; Vohs & Schmeichel, 2003; Kauffman, 2004; Luszczynska, Diehl, Gutierrez-Dona, Kuusinen & Schwarzer, 2004; Diehl, Semegon & Schwarzer, 2006; Kim, Triana, Chung & Oh, 2015 gibi) tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öz düzenlemeye yönelik oldukça fazla çalışmalar yapan Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi sosyal bilişsel bir bakış açısıyla, kişisel hedeflere ulaşmak için döngüsel olarak kullanılan duygusal ve davranışsal süreçleri ve bunları kontrol altına alma konusunda özyeterlilik duygusunu içeren, üstbilişsel bilgi ve beceriden daha fazlası olarak ifade etmektedir. Öz düzenleme ve kontrol becerileri öğrenenlerin eğitim etkinliklerinde kendi davranışlarını ya da bilişlerini duruma uydurmaları ya da değiştirmeleri olarak ifade edilir (Börekçi, 2018). Akademik öz düzenleme ise, zekâ gibi zihinsel bir yetenek veya okuma yeterliliği gibi akademik bir yetenekten daha

ziyade, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürme, kendine yön verme süreci olarak belirtmektedir (Zimmerman, 1998). Özellikle özdüzenleme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda (Üredi & Üredi, 2005; Haşlamam & Aşkar, 2007; Arsal, 2009; Turan & Demirel, 2010; Tekbıyık, vd., 2013) özdüzenleme ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu yöneltik bulguların ortaya konulduğu dikkate alındığında öğrencilerin tüm alanlarda özdüzenleme stratejilerini kullanabilmesi ve özdüzenleme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Özkal & Sucuoğlu, 2013). Bu beklenti ve bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına göre kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme ihtiyacı, özdüzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır ve bu kavramla birlikte özdüzenlemeye dayalı öğrenme sürecini etkileyen özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ön plana çıkmıştır (Akkaya, 2012).

Pintrich & De Groot (1990) başarılı öğrenmeyi bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı açısından tanımlanmıştır. Ancak Öğrenmede üstbilişsel öz düzenleme, başarılı öğrenmenin tek garantisi değildir. Aynı zamanda öğrenmenin derin olması da başarıyı etkileyen bir faktördür. Öz düzenlemeli öğrenme ve derin öğrenme ise bunu yapma motivasyonuna ve çevresel koşullarla başa çıkma stratejilerine dayanır (Blom & Severiens, 2008).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri, akademik görevler üzerindeki çabalarının kontrolünü ve yönetimini sağlayan stratejileri, işler zorlaştığında pes etmeme bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel stratejileri içerir (Ommundsen 2006; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Akt: Erturan-İlker, Arslan & Demirhan, 2014). Guilloteaux & Dörnyei, (2008) Motivasyonel stratejileri, öğretmenlerin öğrenmede öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için uyguladıkları pratiğe, yani öğretmenin "öğrenci motivasyonunu uyandırmak ve teşvik etmek için uyguladığı öğretimsel müdahaleler" olarak ifade etmektedirler.

Pintrich & De Groot (1990) öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejiler modeli; öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki bir görevi gerçekleştirirken harcadığı çabayı yönetmesini ve öğrenmek için tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme gibi bilişsel stratejileri kullanmasını ifade eden öğrenme stratejileri kümesinin yanında, "içsel" ve "dışsal" hedef yönelimi, "görev değeri", "öz-yeterlik" ve "sınav kaygısı" gibi motivasyonel değerleri, inançları ve tutumları içerir. Motivasyonel inançlar öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki performansı ve kendi bilişsel faaliyetlerine ilişkin inançlarıdır (Akkaya, 2012). Bu modelde, kendini düzenleyen ve derin öğrenen bir öğrenci, motivasyonunu yüksek tutar ve öğrenme ortamını yönetir (Blom & Severiens, 2008).

Motivasyonel inançların, hedef yönelimi, amaca odaklanma, öğrenme inançları ve öz-yeterliliği kapsadığı (Aktamış & Uça, 2010) ve özdüzenleme becerisinin yaşam boyu öğrenmenin temel elemanlarından biri olduğu, özdüzenleme öğrenme stratejilerinin üstbilişsel düşünme becerileri içerisinde yer aldığı dikkate alındığında, öğrencilerin özdüzenleme öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını belirlemek ve özdüzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirici çalışmaların yapılması önemli bulunmaktadır. Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını geri planda nelerin etkilediği önemli görülmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrendikleri ve temel motivasyonel değerleri ve tutumları, sosyo-ekonomik statü ve cinsiyet gibi faktörlerden etkilenir (Blom & Severiens, 2008). Ayrıca Guilloteaux & Dörnyei, (2008) tarafından da ifade edildiği gibi öğretmenin kullandığı öğretimsel yöntemler öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejiler için önemli görülmektedir. Bu açıardan ele alınarak planlanan bu çalışmanın amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet, okul türü, kullandıkları mobil cihazlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vd.), kullandıkları sosyal ağlar (Facebook, Twitter, Instagram, vd.) öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları araçlar (bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon vd.) değişkenlerine göre öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerini, öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarında incelemektir.

## Yöntem

Çalışmanın temel problemine betimsel yöntem ile cevap aranmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Sakarya ilinde öğrenim görmekte olan 166 ortaokul, 156 imam hatip ortaokulu, 222 meslek lisesi ve 325 Anadolu lisesi öğrencisi olmak üzere toplamda 869 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

	Demografik özellikler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	409	47,1
	Erkek	460	52,9
Okul türü	Ortaokul	166	19,1
	İmam hatip ortaokulu	156	18,0
	Toplam	322	37,1
	Meslek lisesi	222	25,5
	Anadolu lisesi	325	37,4
	Toplam	547	62,9
Sınıf düzeyi	6.sınıf	251	28,9
	7.sınıf	56	6,4
	9.sınıf	274	31,5
	10.sınıf	143	16,5

11.sınıf	100	11,5
12.sınıf	45	5,2
Toplam	869	

Tablo1'e göre çalışmaya katılan öğrencilerin %47,1'i kadın 52,9'u ise erkektir. Okul türü açısından incelendiğinde katılımcıların %37,1'i ortaokul, 62,9'u ise lisede okumaktadır. Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde öğrencilerin %28,9'u altıncı sınıf, %6,4'ü yedinci sınıf, %31,5'i dokuzuncu sınıf, %16,5'i onuncu sınıf, %11,5'i on birinci sınıf ve %5,2'si on ikinci sınıfa öğrenim görmektedir.

#### Veri Toplama Aracı

Veriler Pintrich & De Groot (1990) tarafından geliştirilen Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde; Üredi (2005) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri, Erturan- İlker, Arslan & Demirhan (2014) tarafından ise lise öğrencileri üzerinde dilimize uyarlanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ) kullanılarak elde edilmiştir. ÖİMSÖ, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenlemeden oluşan öz-düzenleme stratejileri ile öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısından oluşan motivasyonel inançlar alt boyutlarından oluşmaktadır.

#### Verilerin Analizi

Veri toplama aracı üzerinden elde edilen veriler betimsel olarak incelenmiştir. Ardından öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarının cinsiyete, okul türüne, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi mobil cihazları kullanıp kullanmama durumlarına; Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal ağları kullanıp kullanmama durumlarına ve öğretmenlerin ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanıp kullanmama durumlarına göre farklılaşması t testi ile incelenmiştir. Analizler SPSS24 programı kullanılarak yapılmıştır.

#### Bulgular

Bu çalışma ile öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları cinsiyet, okul türü, kullandıkları mobil cihazlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vd.) , kullandıkları sosyal ağlar (Facebook, Twitter, Instagram, vd.) ve öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları araçlar (bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon vd.) açısından incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### Öz düzenleme Öğrenme Stratejilerine Ait Bulgular

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. öz düzenleme öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	409	101,2274	23,16352	867	1,225	0,221
Erkek	460	99,4435	19,76141			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. ( $t_{(867)}=1,225$   $p>0,05$ ).

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo3. Öz düzenleme öğrenme stratejilerinin okul türüne göre t testi sonuçları

Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ortaokul	322	108,8323	21,53595	867	9,470	0,000
Lise	547	95,2505	19,73166			

Tablo 3'e göre öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{(867)}=9,470$   $p<0,01$ ). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejileri puanları ( $\bar{X}=108,83$ ) lise öğrencilerine göre ( $\bar{X}=95,25$ ) daha yüksektir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerine göre karşılaştırılmasının ardından okul tipleri de kendi içinde karşılaştırmıştır. Çalışma grubunda yer alan 2 farklı tip ortaokul (ortaokul, imam hatip ortaokulu) ve liselerde (Meslek lisesi, Anadolu lisesi) okuyan öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öz düzenleme öğrenme stratejilerinin okul tiplerine göre t testi sonuçları

Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
<b>Ortaokul</b>						
Ortaokul	166	110,8373	21,80528	320	1,729	,085
İmam hatip ortaokulu	156	106,6987	21,10631			
<b>Lise</b>						
Meslek Lisesi	222	96,9775	19,00689	545	1,695	,091
Anadolu Lisesi	325	94,0708	20,15567			

Tablo 4'e göre ortaokulda okuyan öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri okudukları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(320)}=1,729$   $p>0,05$ ). Benzer bir durum lise öğrencileri içinde geçerlidir, lisede okuyan öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri okudukları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(545)}=1,695$   $p>0,05$ ).

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri mobil cihaz kullanıp kullanmamalarına göre incelenmiştir. Tablo 5'te t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Öz düzenleme öğrenme stratejilerinin mobil cihaz kullanma durumlarına göre t testi sonuçları

Mobil cihaz	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kullanıyor	587	100,3275	21,81266	867	0,119	0,906
Kullanmıyor	282	100,1154	20,00643			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin mobil cihaz kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. ( $t_{(867)}=0,119$   $p>0,05$ ).

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri herhangi bir sosyal ağ kullanıp kullanmamalarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öz düzenleme öğrenme stratejilerinin sosyal ağ kullanma durumlarına göre t testi sonuçları

Sosyal ağ	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kullanıyor	591	105,3790	18,92649	867	10,88	0,00
Kullanmıyor	278	89,4496	22,44341			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin sosyal ağ kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ( $t_{(867)}=10,88$   $p<0,05$ ). Herhangi bir sosyal ağ kullanan öğrencilerin ( $\bar{X}=105,38$ ) kullanmayan öğrencilere göre ( $\bar{X}=89,45$ ) kullanmayanlara göre daha yüksek öz düzenleme puanı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri öğretmenlerin ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanıp kullanmama açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öz düzenleme öğrenme stratejilerinin öğretmenin teknolojik araç kullanımına göre t testi sonuçları

Teknolojik araç	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kullanıyor	508	101,2681	21,76849	867	2,080	0,038
Kullanmıyor	361	97,9692	20,53528			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin öğretmenlerin ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanıp kullanmama açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ( $t_{(867)}=2,080$   $p<0,05$ ). Ders esnasında Öğretmenlerinin bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanan öğrencilerin ( $\bar{X}= 101,27$ ) kullanmayan öğrencilere göre ( $\bar{X}= 97,97$ ) kullanmayanlara göre daha yüksek öz düzenleme puanı olduğu görülmüştür.

#### Motivasyonel İnançlara Ait Bulgular

Öğrencilerin motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Motivasyonel inançlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	409	96,8411	25,44124	867	-2,391	0,017
Erkek	460	100,8304	23,72770			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonel inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ( $t_{(867)}=-2,391$   $p<0,05$ ). Erkek öğrencilerin motivasyonel inançları ( $\bar{X}= 100,83$ ) kadın öğrencilere göre ( $\bar{X}= 96,84$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin motivasyonel inançlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Motivasyonel inançlarının okul türüne göre t testi sonuçları

Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ortaokul	322	111,2795	22,63284	867	12,26	0,000
Lise	547	91,6965	22,79811			

Tablo 9'a göre öğrencilerin motivasyonel inançları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{(867)}=9,470$   $p<0,01$ ). Ortaokul öğrencilerinin motivasyonel inanç puanları ( $\bar{X}= 111,28$ ) lise öğrencilerine göre ( $\bar{X}= 91,69$ ) daha yüksektir.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin motivasyonel inançlarına göre karşılaştırılmasının ardından okul tipleri de kendi içinde karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 2 farklı tip ortaokul (ortaokul, imam hatip ortaokulu) ve liselerde (Meslek lisesi, Anadolu lisesi) okuyan öğrencilerin motivasyonel inançları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Motivasyonel inançların okul tiplerine göre t testi sonuçları

Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
<b>Ortaokul</b>						
Ortaokul	166	112,6446	23,98106	320	1,117	,265
İmam hatip ortaokulu	156	109,8269	21,08391			
<b>Lise</b>						
Meslek Lisesi	222	98,4054	23,48500	545	5,859	,000
Anadolu Lisesi	325	87,1138	21,16053			

Tablo 10'a göre ortaokulda okuyan öğrencilerin motivasyonel inançları okudukları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(320)}=1,117$   $p>0,05$ ). Ancak lise öğrencileri için durum farklıdır. Liselerde okuyan öğrencilerin motivasyonel inançları okudukları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{(545)}=5,859$   $p<0,01$ ) ve Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ( $\bar{X}= 98,41$ ) Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilere göre ( $\bar{X}= 87,11$ ) göre daha yüksek motivasyonel inanç puanı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin motivasyonel inançları mobil cihaz kullanıp kullanmamalarına göre incelenmiştir. Tablo 11'de t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Motivasyonel inançlarının mobil cihaz kullanma durumlarına göre t testi sonuçları

Mobil cihaz	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kullanıyor	587	99,3770	24,87260	867	0,987	0,324
Kullanmıyor	282	97,3516	23,61799			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonel inançlarının mobil cihaz kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. ( $t_{(867)}=0,987$   $p>0,05$ ).

Öğrencilerin motivasyonel inançları herhangi bir sosyal ağ kullanıp kullanmamalarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Motivasyonel inançların sosyal ağ kullanma durumlarına göre t testi sonuçları

Sosyal ağ	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kullanıyor	591	103,0169	23,08950	867	7,307	0,00
Kullanmıyor	278	90,3129	25,55434			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonel inançlarının sosyal ağ kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ( $t_{(867)}=7,307$   $p<0,05$ ). Herhangi bir sosyal ağ kullanan öğrencilerin ( $\bar{X}= 103,01$ ) kullanmayan öğrencilere göre ( $\bar{X}= 90,31$ ) göre daha yüksek motivasyonel inanç puanı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin motivasyonel inançları öğretmenlerin ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanıp kullanmama açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Motivasyonel inançların öğretmenin teknolojik araç kullanımına göre t testi sonuçları

Teknolojik araç	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kullanıyor	508	100,5214	24,84548	867	2,873	0,004
Kullanmıyor	361	95,3000	23,76401			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonel inançlarının öğretmenlerin ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanıp kullanmama açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ( $t_{(867)}=2,873$   $p<0,05$ ). Ders esnasında öğretmenlerinin bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullandığı öğrencilerin ( $\bar{X}= 100,52$ ) motivasyonel inançlarının öğretmenlerinin bu araçları kullanmayan öğrencilere göre ( $\bar{X}= 95,30$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

## Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak cinsiyete göre motivasyonel inançlarına bakıldığında Erkek öğrencilerin motivasyonel inançları kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Akkaya (2012) de ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ve İlhan & Karataş (2015) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada hem öz düzenleme öğrenme stratejilerinde hem de motivasyonel inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken Alcı & Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada ise kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin algı ortalamalarının erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durum Erdoğan & Şengül (2014) ve Adıgüzel & Orhan (2017), Arslanbuğa (2017) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Ancak Üredi & Üredi (2005) tarafından sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, erkek öğrencilerin öz-düzenleme öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları bildirilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejileri puanları ile motivasyonel inanç puanları lise öğrencilerine göre daha yüksektir. Usher & Pajares'e (2008) göre de ilköğretim öğrencileri, ortaokul ve lise öğrencilerine göre daha fazla öz düzenleme becerilerini kullanmaktadırlar. Alcı & Altun (2007) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada lise 1 ve 2.sınıf öğrencilerinin lise 3 sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kılıç Çakmak, Akgün,

Karadeniz, Büyüköztürk & Demirel (2008) tarafından yapılan çalışmada da sınıf düzeyinin yükselmesiyle öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin düştüğü görülmektedir.

Ortaokulda okuyan öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları okudukları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer bir durum lise öğrencileri içinde geçerlidir, lisede okuyan öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejileri okudukları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek motivasyonel inanç puanı olduğu görülmüştür. Özudoğru & Bümen (2016) tarafından yapılan çalışmada Meslek Lisesi öğrencilerinin ise en az öz düzenleme becerileri puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının mobil cihaz kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken, öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının sosyal ağ kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Herhangi bir sosyal ağ kullanan öğrencilerin kullanan öğrencilere göre öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının öğretmenlerin ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanıp kullanmama açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ders esnasında Öğretmenlerinin bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanan öğrencilerin kullanan öğrencilere göre öz düzenleme puanlarının ve motivasyonel inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz & Sanalan (2015) tarafından yapılan deneysel çalışmada sınıf içinde mobil teknolojilerinin kullanılmasının öğrencinin öz düzenleme stratejileri becerilerine etki etmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve literatür taramasından elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının farklı örneklerde farklı sonuçlar oluşturduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların temel nedenlerini belirlemek amacıyla bu konu üzerinde derinlemesine nitel çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca sınıf içi kullanılan öğrenme öğretme yöntemlerinin yeniden düzenlenmesi ile deneysel çalışmalar yapılarak öğrencilerin sınıf içinde öz düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını etkileyen faktörler ortaya çıkartılmalıdır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A & Orhan, A (2017). Öğrencilerin üstbilgi beceri düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 05-14.
- Akkaya, R (2012). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erişim Tarihi: 03.05.2018. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2452-30\\_05\\_2012-21\\_13\\_19.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2452-30_05_2012-21_13_19.pdf).
- Aktamış, H.& Uça, S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Elementary Education Online*, 9(3), 980-989.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*; 34 (152),1-12.
- Arslanbuğa, M. (2017). An investigation into the relationship between language learning strategies and students' perceived self efficacy levels the example of Edirne. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne*
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed.,pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone& Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: GuilfordPress.)
- Blom, S & Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII (1) , 41-58

- Börekeçi, C. (2018). Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenlerin özdüzenleme ve üstbilgi becerilerinin desteklenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: a component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86 (3), 306-317. [http://doi.org/10.1207/s15327752jpa8603\\_06](http://doi.org/10.1207/s15327752jpa8603_06).
- Erdoğan, F & Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 108-118.
- Erturan-İlker, G, Arslan, Y & Demirhan, G.(2014). Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 821-833.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Haşlamam, T. & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- İlhan, D. & Karataş, H. (2015). An analysis on motivational beliefs and attitudes of undergraduates regarding learning english. *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers*, 6 (2) : 1-14.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Educational Computing Research*, 30(1 & 2), 139-161.
- Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyükoztürk, Ş. & Demirel F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27
- Kim, K., del Carmen Triana, M., Chung, K., & Oh, N. (2015). When do employees cyberloaf? An interactionist perspective examining personality, justice, and empowerment. *Human Resource Management*. doi:10.1002/hrm.21699.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology*, 41(2), 97-129.
- Luszczynska, A., Diehl M., Gutiérrez-Doña, B., Kuusinen P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 555-566.
- Mcmahon, M., & Luca, J. (2001). Assessing students' self-regulatory skills, ASCILITE 2001 Conference Proceedings. Erişim tarihi: 19.04.2018. <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5839&context=ecuworks>
- Özkal, N. & Sucuoğlu, H. (2013). Özdüzenleme stratejileri ve başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (12), 1183-1199.
- Özudoğru, M. & Bümen, N.T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının çeşitli değişkenler açısından yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, (17) 2, 351 – 376.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Sezen Vekli, G. & Birinci Konur, K. (2013). "Aktif öğrenmeye dayalı bir yaz bilim kampının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi", *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(1), 1383-1406.



- Turan, Z., & Demirel, O. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achievement: a case from hacettepe university medical school. *H. U. Journal of Education*, 38, 279-291.
- Usher, E.,L. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Üredi, I.& Üredi,L. ( 2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Vohs, K. D., & Schmeichel, B. J. (2003). Self-regulation and extended now: Controlling the self alters the subjective experience of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 217-230. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.217>
- Yılmaz, Ö & Sanalan, V.A. (2015). Establishing a multidimensional interaction in science instruction: usage of mobile technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 38-52.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, Pages 13-39, Barry J. Zimmerman içinde: *Handbook of Self-Regulation*, (Edit: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich and Moshe Zeidner), Academic Press; USA.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Bilinirlik Düzeyi**  
**Awareness Level of Words in Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language****HAKAN ÜLPER**

MEHMET AKIF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

**MERYEM ŞAHİN**

MEHMET AKIF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Dil öğrenme süreçlerinde en sık kullanılan araçların başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarını verimli bir biçimde kullanmak için yeterli okuma düzeyine sahip olmak gerekir. Çünkü ders kitaplarında öğrencilerin okuduklarını doğru anlamalarını gerektiren çok sayıda etkinlik vardır. Bu nedenle öğrencilerin ders kitaplarındaki sözcükleri bilmeleri son derece önemlidir. Öğrenciler yeterince sözcük bilmeden ders kitabındaki etkinlikleri yapamazlar. Bu etkinliklerin yapılabilmesi için çoğu zaman merkezde sözcük bulunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında zaman ne kadar sözcük öğretileceği ve hangi sözcüklerin öğretileceği, dolayısıyla ders kitaplarına hangi sözcüklerin alınacağı önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin ders kitaplarındaki sözcükleri bilip bilmediklerini araştırmaktır. Araştırmanın yöntemi kesitsel tarama yöntemidir. Araştırmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan B1, B2, C1, C2 düzeyindeki toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 90 sözcükten oluşan bir test hazırlanmıştır. Sözcükler öğrencilerin ders kitaplarından sıklıklarına göre seçilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin sıklığı yüksek olan sözcükleri bildikleri; orta sıklıktaki sözcüklerin dördünü bildikleri düşük sıklıktaki sözcükleri ise bilmedikleri bulgulanmıştır. Genel görünüme göre ders kitaplarından temsilen seçilen doksan sözcükten yirmi beş sözcük öğrenciler tarafından hiç görülmemiştir. Yirmi sözcük öğrenciler tarafından daha önce görülmüş ancak anlamları bilinmemektedir. On bir sözcüğün anlamı bilinmemekte ancak henüz aktif sözcük dağarcığına alınmamıştır. Otuz dört sözcük aktif sözcük dağarcığına alınmıştır. Bundan sonraki süreçte farklı kurumlar tarafından yayımlanan ders kitaplarındaki görünümlerin de belirlenmesinde yarar vardır.

**Abstract**

Textbooks are one of the most commonly used tools in the language learning process. In order to use textbooks efficiently, it is necessary to have sufficient level of reading. Because there are many activities in the textbooks that require students to understand what they read. For this reason, it is extremely important for students to know the words in textbooks. Students can not perform activities in the textbook without knowing enough words. There is often a word in the center for these activities to be done. When we look at the studies in the literature, it is noteworthy that how many words are to be taught and which words to teach, and thus which words are to be taken into textbooks. The aim of this research is to investigate whether the students learning Turkish as a foreign language know the words in textbooks. The method of research is a cross-sectional survey method. The participants of the study consist of 103 students in B1, B2, C1, C2 who are learning Turkish as a foreign language. As a data collection tool, a test consisting of 90 words was prepared. Words were selected according to the frequency in students' textbooks. According to findings, students know the words with high frequency; four low frequency words and they don't know low-frequency words. Twenty-five words from the ninety-word selected from the textbooks according to their overall appearance have never been seen by the students. Twenty words have been seen by students before, but their meaning is unknown. The meaning of eleven words is known but not yet taken into active vocabulary. Thirty-four words were taken into active vocabulary. In the following process, it is useful to determine the views in the textbooks published by different institutions.

**Giriş****Problem Durumu ve Amaç**

Sözcük kavramı, ses anlam diziliş vb. gibi dilsel görünümlerle ilgili açıklamaların kesişme noktasıdır. Sesler etkileşime girerken, tümceler oluşurken çokanlamlılık ortaya çıkarken çoğu zaman merkezde sözcük bulunmaktadır. Bununla birlikte yazı ve konuşma açısından sözcükler farklı tanımlarıyla sahiptirler. Örneğin yazılı metinde iki ucunda boşluk verilerek yazılan birim, sözlü metinde ise ünlü ve ünsüz uyumları, sözcük vurgusu gibi sesbilimsel ölçütlerle saptanabilen birim olarak tanımlanabilir (Uzun, 2006). Ancak dilin temel işlevi olarak görülen iletişim işlevinin özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi ya da öğretilmesi süreçlerinde ön planda olduğu düşünülürse sözcük kavramının ne yazımsal ne de sesbilimsel tanımlamasının işlevsel olmayacağı açıktır. Çünkü bu tanımlamalar çerçevesinde öğrencilere eksiksiz bir sözcük öğretiminin yapılabilmesi olanaklı görünmemektedir.

Sözcük bilmek sözcüklerin sadece yazım ve sesletimlerini bilmek değildir. Notion (1990) tarafından da belirtildiği gibi, aynı zamanda o sözcüklerin biçimi, konumu, işlevi ve bağlam içerisindeki anlamlarını bilmeyi gerektirir. Bununla birlikte sözcüksel kalite kuramına göre bir sözcüğün anlamını bilmek, niteliklerini de bilmek demektir. Buna göre sözcük kalitesi, bir okuyucunun karşılaştığı sözcüğün biçim ve anlam öğelerini ve sözcük kullanımını bilgisini ne ölçüde temsil ettiğine gönderimde bulunur. Bu bağlamda bir okur karşılaştığı sözcüğün yazımsal, sesbilimsel, biçim-sözdizimsel ve anlamsal özelliklerini bilmeli ve metni kavrayabilmek için sözcüğü metinle bütünleştirmelidir (Perfetti, 2007). Böylelikle öğrenilen sözcüklerin gerek anlama gerekse anlatma süreçlerinde işlevsel olarak kullanılabilmesi olanaklı duruma gelecektir.

Dil öğrenme süreçlerinde en sık ve ağırlıklı olarak kullanılan araçların başında ders kitapları gelmektedir. Bu ders kitaplarının verimli bir biçimde kullanılabilmesi için okuma becerisinin oldukça ağırlıklı bir konumu olduğu açıktır. Bu nedenle öğrencilerden okuduklarını doğru anlamaları ve anladıklarına uygun bir biçimde gerekli etkinlikleri yapmaları sık sık başvurulan etkinlikler arasındadır.

Tüm bu kuramsal ve uygulamalı gerçeklikler dikkatleri sözcük bilmeye yöneltmektedir. Çünkü bir metni okuyup doğru bir biçimde anlayabilmek için sözcüklerin anlamını bilmek ya da metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan yola çıkarak tahmin etmek gerekmektedir. Ancak bilinmeyen sözcük oranı belirli bir eşiğin üzerine çıktığı zaman o sözcüklerin anlamını tahmin edebilmek güçleşmekte ve bu da doğrudan metni kavramayı olumsuz yönde etkilemektedir. Alanyazındaki ilgili araştırmalarda (bkz. Laufer, 1989; Hu ve Nation; 2000) bu oran %95-%99 arasında gösterilmektedir. Türkçe üzerine yapılan çalışmada ise (Ülper ve Kiraz, 2017) bu oran %96 olarak bulgulanmıştır. Bu durum bir diğer alıcı beceri olan dinleme için de geçerlidir.

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin en sık kullandıkları araç olarak ders kitaplarındaki sözcükleri içselleştirip içselleştiremedikleri, dolayısıyla da bu kitaplardan bu bağlamda etkili bir biçimde yararlanıp yararlanmadıklarının araştırılması gerektiği açıktır. Bu araştırmanın da amacı budur.

### **Araştırma Soruları**

1. Ders kitaplarındaki sık geçen sözcüklerin içselleştirilme durumu nasıldır?
2. Ders kitaplarındaki orta sıklıkta geçen sözcüklerin içselleştirilme durumu göre nasıldır?
3. Ders kitaplarındaki az sıklıkta geçen sözcüklerin içselleştirilme durumu nasıldır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmamızın yöntemi kesitsel tarama yöntemidir. Buna göre belirlenen katılımcı grubundan araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracıyla görece kısa sayılabilecek zaman dilimi içerisinde bir kez veri toplanacaktır (Christensen, Johnson, Turner, 2015).

#### **Katılımcılar ve Özellikleri**

Bu araştırmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan B1, B2, C1, C2 düzeyindeki toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin kurlara göre sayısal dağılımı B1 düzeyinde 38 kişi, B2 düzeyinde 48 kişi, C1 düzeyinde 15 kişi ve C2 düzeyinde 2 kişi biçimindedir. Cinsiyete göre dağılımı 68 kadın, 35 erkek biçimindedir.

#### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Veri toplama aracının geliştirilmesi iki ayrı boyutta gerçekleştirilmiştir. Birinci boyutta B1-B2/C1 düzeyindeki "Yeni Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitapları" belirlenmiştir. Ardından bu kitaplardaki yazılar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonra bu kitaplarda geçen sözcükler ve bu sözcüklerin sıklıkları "Simple Concordance 4.0.9" programı yardımıyla belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra sıklığı en yüksek, orta düzey ve en düşük olan sözcükler seçilerek oluşturulacak olan sözcük testi için havuza alınmıştır. Uygulanabilirlik ve öğrencilerin katılımını sağlamak için her düzeyden 30 olmak koşuluyla toplam 90 sözcük seçilmiştir. Sözcükler seçilirken olanaklı olduğunca sözcük çeşitliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Sıklıkların seçiminde her sözcük grubundan 10 isim, 10 sıfat, 10 fiil seçilerek kelime türlerinin dengeli dağılımı yapılmıştır. Sözcüklerin seçiminde uç değerlerin kapsam dışına çıkarılması, aynı kökten olanların alınmaması, ilk harfi farklı olan sözcüklerin seçilmesi ve zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlem grubundan sözcük seçilmemesi koşulları gözetilerek rastgele seçim yapılmıştır. En az sıklıkta kullanılan sözcükler seçilirken sıklığı 1 olan çok fazla sayıda sözcük olduğu için ilk harfi farklı olan sözcükler seçilmiştir.

Sözcüklerin seçiminden sonra sözcük testini hazırlamak için ikinci boyuta geçilmiştir. Sözcük testinin hazırlanmasında Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1993) tarafından geliştirilen dizge temel alınmıştır. Buna göre sözcük testi her bir sözcük için aşağıdaki derecelendirmeye göre yapılandırılmıştır:

I. Bu sözcüğü hiç görmedim

II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (**anlamını ya da eşanlamısını yazınız**): \_\_\_\_\_

IV. Bu sözcüğü biliyorum (**anlamını ya da eşanlamısını yazınız**): \_\_\_\_\_

V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz): \_\_\_\_\_

Verilerin Alfa güvenilirlik katsayısı .920 olarak bulgulanmıştır.

**Verilerin Çözülmesi**

Toplanan veriler SPSS 22 programına işlenerek çözümlenmiştir. Veriler işlenirken ölçeğin aslına uygun olarak “Bu sözcüğü hiç görmedim” için 1, “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum” için 2, “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” için eğer anlamı doğruysa 3 yanlıysa 2 “Bu sözcüğü biliyorum” için 3 ve “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” için 4 sayısal değeri girilmiştir. Çözümleme aşamasında ise seçilen sözcük listeleri sıklık gruplarına göre ayrıştırılmış ve her bir sözcüğün ortalaması alınmıştır. Ortalama değerlere göre 1.00-1.74 arası puanlar “Bu sözcüğü hiç görmedim”; 1.75-2.49 arası puanlar “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum”, 2.50-3.24 arası puanlar “Bu sözcüğü biliyorum” ve 3.25-4.00 arası puanlar ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” anlamında değerlendirilmiştir.

**Bulgular**

“Ders Kitaplarındaki sık geçen sözcüklerin içselleştirilme durumu nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.

*Ders Kitaplarında Sık Geçen Sözcüklerin İçselleştirilme Durumu*

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Std. Sapma
Sorun	103	1,00	4,00	3,5340	1,04615
Katılmak	103	1,00	4,00	3,6893	,80475
Tamamlamak	103	1,00	4,00	3,6990	,75192
Anlatmak	103	1,00	4,00	3,7282	,79452
Konu	103	1,00	4,00	3,7961	,63182
Bulmak	103	1,00	4,00	3,8350	,59569
Aynı	103	2,00	4,00	3,8544	,49324
Güzel	103	2,00	4,00	3,8544	,40603
Önemli	103	1,00	4,00	3,8835	,47073
Eski	103	2,00	4,00	3,8835	,40344
Söylemek	103	1,00	4,00	3,8932	,50318
Farklı	103	2,00	4,00	3,8932	,39389
Son	103	2,00	4,00	3,8932	,39389
Genç	103	1,00	4,00	3,9029	,40860
Bayram	103	2,00	4,00	3,9126	,37329
Film	103	2,00	4,00	3,9223	,38829
Büyük	103	1,00	4,00	3,9320	,35041
Hayat	103	1,00	4,00	3,9320	,42616
Düşünmek	103	2,00	4,00	3,9320	,35041
Zaman	103	2,00	4,00	3,9417	,30759
Akşam	103	2,00	4,00	3,9515	,25739

Yaşamak	103	1,00	4,00	3,9515	,32475
Yeni	103	1,00	4,00	3,9515	,32475
Okumak	103	2,00	4,00	3,9612	,27732
Başlamak	103	2,00	4,00	3,9709	,21946
Ülke	103	2,00	4,00	3,9709	,21946
İyi	103	3,00	4,00	3,9806	,13866
Sevmek	103	3,00	4,00	3,9806	,13866
Kitap	103	3,00	4,00	3,9806	,13866
Para	103	3,00	4,00	3,9903	,09853
Valid N (listwise)	103				

Tablo 1'e bakıldığında ders kitaplarında sık kullanılan sözcüklerin ortalamalarının 3,53-3,99 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sık kullanılan kelimelerin tamamı öğrenciler tarafından aktif sözcük dağarcığına alınmıştır.

"Ders Kitaplarındaki orta sıklıkta geçen sözcüklerin içselleştirilme durumu göre nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.

*Ders Kitaplarında Orta Sıklıkta Geçen Sözcüklerin İçselleştirilme Durumu*

	<b>N</b>	<b>En Düşük</b>	<b>En Yüksek</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>
Bilge	103	1,00	4,00	1,6019	,86704
Erzak	103	1,00	4,00	1,6117	,92071
Denetlemek	103	1,00	4,00	1,6311	,87437
Gezinti	103	1,00	4,00	1,6893	,87480
Pusula	103	1,00	4,00	1,6990	1,05566
Umursamak	103	1,00	4,00	1,6990	,87262
Yargı	103	1,00	4,00	1,7087	,87033
Nitelikli	103	1,00	4,00	1,8252	,94378
Olgun	103	1,00	4,00	1,9223	1,04496
Rivayet	103	1,00	4,00	2,0388	,76597
Atıştırmak	103	1,00	4,00	2,1165	1,06918
Gergin	103	1,00	4,00	2,1262	1,11742
Kırgın	103	1,00	4,00	2,1359	1,07602
Üzücü	103	1,00	4,00	2,2136	1,21793

Övünmek	103	1,00	4,00	2,2330	1,18159
Ziyafet	103	1,00	4,00	2,2524	1,16078
Telaşlı	103	1,00	4,00	2,2621	1,07522
Vurgulamak	103	1,00	4,00	2,2718	1,09539
Onaylamak	103	1,00	4,00	2,2816	1,13256
Jüri	103	1,00	4,00	2,5631	1,34069
Çılgın	103	1,00	4,00	2,5631	1,21001
Naylon	103	1,00	4,00	2,6117	1,29276
Kandırmak	103	1,00	4,00	2,7476	1,18585
Şık	103	1,00	4,00	2,9126	1,24544
Sabretmek	103	1,00	4,00	3,0388	1,21205
Fiş	103	1,00	4,00	3,0874	1,22959
Haberleşmek	103	1,00	4,00	3,2524	1,03581
Cesur	103	1,00	4,00	3,3301	1,04214
İstasyon	103	1,00	4,00	3,4175	,94479
Memnunolmak	103	1,00	4,00	3,8252	,58456
Valid N (listwise)	103				

Tablo 2'deki bulgulara göre orta sıklıkta kullanılan kelimelerin ortalamalarının 1,60-3,82 arası değiştiği görülmektedir. Bu sözcükler arasından sıklığı en düşük olan “bilge, erzak, denetlemek, gezinti, pusula, umursamak, yargı” sözcüklerinin öğrenciler tarafından hiç görülmediği, “nitelikli, olgun, rivayet, atıştırmak, gergin, kırgın, üzücü, övünmek, ziyafet, telaşlı, vurgulamak, onaylamak” sözcüklerinin öğrencilerin karşılaştıkları kelimeler olduğu ancak anlamlarının bilinmediği, “jüri, çılgın, naylon, kandırmak, şık, sabretmek, fiş” kelimelerinin öğrenciler tarafından anlamının bilindiği ancak henüz aktif sözcük dağarcığına alınmadığı, “haberleşmek, cesur, istasyon, memnun olmak” sözcüklerinin öğrenciler tarafından cümle içinde kullanılabildiği bulgulanmıştır.

“Ders Kitaplarındaki az sıklıkta geçen sözcüklerin içselleştirilme durumu göre nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.

*Ders Kitaplarında Az Sıklıkta Geçen Sözcüklerin İçselleştirilme Durumu*

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Std. Sapma
Yadırgamak	103	1,00	2,00	1,2136	,41185
Afacan	103	1,00	4,00	1,2816	,63273
Veresiye	103	1,00	4,00	1,3689	,57719
Palavra	103	1,00	4,00	1,3981	,74544
Sürtüşmek	103	1,00	4,00	1,3981	,61580

Özümsemek	103	1,00	3,00	1,4078	,51329
Fışkırmak	103	1,00	4,00	1,4175	,64965
Hasat	103	1,00	4,00	1,4757	,84997
İçerlemek	103	1,00	2,00	1,5340	,50128
Defo	103	1,00	4,00	1,5340	,78983
Çeyiz	103	1,00	4,00	1,5437	,88314
Tenha	103	1,00	4,00	1,5534	,90454
Usanmak	103	1,00	4,00	1,6311	,80428
Üslup	103	1,00	4,00	1,6408	,88400
Cani	103	1,00	4,00	1,6408	,88400
Begonya	103	1,00	4,00	1,6699	,98407
Zulüm	103	1,00	4,00	1,6796	1,04049
Seçkin	103	1,00	4,00	1,6990	,72538
Karamsar	103	1,00	4,00	1,7573	,99475
Replik	103	1,00	4,00	1,7767	,92812
Devretmek	103	1,00	4,00	1,7961	,74570
Mert	103	1,00	4,00	1,8447	,80144
Kıyaslamak	103	1,00	4,00	1,8641	1,12936
Leblebi	103	1,00	4,00	1,9806	1,07540
Geveze	103	1,00	4,00	2,1456	1,19154
Pasif	103	1,00	4,00	2,4369	1,07256
Nadir	103	1,00	4,00	2,5340	1,12734
Şükretmek	103	1,00	4,00	2,6019	1,30113
Emretmek	103	1,00	4,00	2,6311	1,33571
Ilık	103	1,00	4,00	2,6602	1,26455
Valid N (listwise)	103				

Tablo 3'ten elde edilen bulgular sıklığı en az olan kelimelerin ortalamalarının 1,21-2,66 arasında değiştiğini göstermektedir. Tabloya göre "yadırgamak, afacan, veresiye, palavra, sürtüşmek, özümsemek, fışkırmak, hasat, içerlemek, defo, çeyiz, تنها, usanmak, üslup, cani, begonya, zulüm, seçkin" sözcüklerinin öğrenciler tarafından hiç görülmediği, "karamsar, replik, devretmek, mert, kıyaslamak, leblebi, geveze, pasif" sözcüklerinin öğrenciler tarafından görüldüğü ancak anlamlarının bilinmediği, "nadir, şükretmek, emretmek, ılık" sözcüklerinin öğrenciler tarafından bilindiği henüz aktif sözcük dağarcığına alınmadığı bulgulanmıştır.

## Sonuç

Bu çalışmanın sonucunda sıklıkları alınan sözcüklerin öğrenciler tarafından içselleştirilme durumları şu şekilde saptanmıştır:

Tablo 1'deki bulgulardan hareketle sık kullanılan sözcüklerin tamamının öğrenciler tarafından aktif sözcük dağarcığına alındığı görülmektedir. Bu verilerden öğrencilerin bu sözcükleri içselleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde orta sıklıktaki sözcük grubunda yer alan sözcüklerin yedisinin öğrenciler tarafından hiç görülmediği, on ikisinin daha önce görüldüğü ancak anlamlarının bilinmediği, yedisinin pasif sözcük dağarcığında olduğu ve dördünün aktif sözcük dağarcığına alındığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 3'teki verilerin analizinden yola çıkarak on sekiz sözcüğün öğrenciler tarafından hiç görülmediği, sekizinin daha önce görüldüğü ancak anlamının bilinmediği, dördünün pasif sözcük dağarcığında olduğu, aktif sözcük dağarcığına alınmış sözcük olmadığı bulgulanmıştır. Buradan hareketle sıklığı en az olan sözcük grubundaki sözcüklerin öğrenciler tarafından içselleştirilmediğini söylemek mümkündür.

Genel görünüm ders kitaplarından temsilen seçilen doksan sözcükten yirmi beş sözcüğün öğrenciler tarafından hiç görülmediği, yirmi sözcüğün öğrenciler tarafından daha önce görüldüğü ancak anlamlarının bilinmediği, on bir sözcüğün anlamlarının bilindiği ancak henüz aktif sözcük dağarcığına alınmadığı, otuz dört sözcüğün aktif sözcük dağarcığına alındığı biçimindedir.

Bu durumda öğrencilerin sayıca otuz dört sözcüğü tam anlamıyla içselleştirdiği, on bir sözcüğü pasif sözcük dağarcığına aldığı bulgulanmıştır. Bu da sözcüklerin %50 sinin bilindiği anlamına gelir. Ülper ve Kiraz (2017)'in çalışmasında bir öğrencinin bir metni anlaması için bilmesi gereken sözcük oranı %96 olarak bulgulanmıştır. Dolayısıyla ders kitaplarını anlayabilmek için 90 sözcük içinden 86'sının bilinmesi gerekmektedir. Oysa öğrencilerin 90 sözcük içerisinde 45'ini içselleştirdiği görülmektedir. Bu açıdan bakılınca öğrencilerin Yeni Hitit Türkçe ders kitaplarındaki sözcükleri bilme düzeylerinin düşük olduğu açıktır. Bu düzeyde sözcük bilme ders kitaplarındaki bazı etkinlikleri gerçekleştirme ve dilsel yapıları anlama bakımından yeterli görünmemektedir.

## Kaynakça

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hu, M. & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403-430.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.). *Special languages: From humans thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim, temel kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Ülper H. ve Kiraz, E. (2017). *Metni kavramada belirleyici olan bilinmeyen sözcük oranı eşikleri: Ortaokul öğrencileri açısından bir durum belirleme çalışması*. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1993). Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program.



**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Belirlenmesi**  
**Determination of Motive Factors to Learn Turkish as a Foreign Language****HAKAN ÜLPER**

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

**MÜGE AYTAN**

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Dünyada birçok dil vardır. Bu diller toplumlar için anadili durumundadır. Bu dillerden bazıları, birçok kişi tarafından ikinci hatta üçüncü dil olarak da öğrenilmektedir. Bu durumun birçok nedeni vardır. Türkçeyi daha iyi öğretebilmek için bu nedenlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçelerini belirlemektir. Böylece dil öğretim süreçlerini daha verimli bir biçimde gerçekleştirebilmek olanaklı olacaktır. Araştırma; tarama yöntemine göre tasarlanmış bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümü demografik özelliklerle ilgilidir. İkinci bölümde 26 soru yer almaktadır. Son bölümünde "diğer" seçeneği altında açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Araştırmada; Burdur, Denizli, İzmir ve Gaziantep illerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan B1-C1 düzeyindeki öğrencilere ulaşılmıştır. Ulaşılan ve araştırmaya katılım gösteren öğrenci sayısı 117'dir. Araştırmanın sonuçlarına göre; hem kız hem de erkek öğrenciler, çoğunlukla iletişim kurmak ve çok dilli olmak için Türkçe öğrenmektedir. "Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum." maddesi ise kız ve erkek öğrenciler tarafından en az seçilen madde olmuştur. B1 seviyesindeki öğrenciler iletişim kurmak için ve Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğrenmektedir. B2 seviyesindeki öğrenciler çok dilli olmak için, C1 seviyesindeki öğrenciler ise Türkçe kolay bir dil olduğu için bu dili öğrenmektedirler. 18 ve 21 yaşındaki öğrenciler ise çok dilli olmak ve Türk kültürünü tanımak için; 35 yaşındaki öğrenciler ise Türk vatandaşı olmak ve yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğrenmektedir. Kişilerin Türkçe öğrenme gerekçeleri güncel olarak belirlenmeli ve buna uygun yöntemler seçilmelidir. Ayrıca ileriki zamanlarda da bu araştırmalar güncellenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Anadili, Yabancı Dil, Dil Öğrenimi, Dil Öğrenme Nedenleri.

**Abstract**

There are many languages in the world. These tongues are a mother tongue for societies. Some of these tongues are learned by many people as second or third language. There are many reasons for this. These reasons should be known in order to teach Turkish better. The aim of this research is to determine the reasons for learning Turkish by foreign language learners. Thus, it may be possible to carry out the language teaching processes more efficiently. The research was designed according to the survey method. A questionnaire form developed by the researcher was used as data collection tool in the research. The first part of the questionnaire concerns demographic characteristics. The second section contains 26 questions. In the last section, there is an open-ended question under the other option. In the study, students were reached B1-C1 level who are learning Turkish as a foreign language. These students learn Turkish in Burdur, Denizli, İzmir and Gaziantep. The number of students participating in the survey is 117. According to the results of the research, both female and male students learn Turkish to communicate more and become multilingual. The fact that I learn Turkish because of sports events has been the least selected item by girls and boys. Students at level B1 learn Turkish to communicate and become a Turkish citizen. Students at level B2 learn Turkish to be multilingual and students at level C1 learn Turkish because it is an easy language. Students aged 18 and 21 learn Turkish to be multilingual and to be a Turkish citizen and to make an academic career abroad. Therefore, the reasons for learning Turkish should be determined and the appropriate methods should be selected. In addition, these studies should be updated in the future.

Key Words: Native Language, Foreign Language, Language Learning, Reasons for Language Learning.

**Giriş****Problem Durumu ve Amaç**

Dünyada çok sayıda dil bulunmaktadır. Ancak dünyadaki hiçbir dil tüm insanlar için ortak bir dil durumunda değildir. Bu bakımdan insanlar birbirinden farklı gerekçelerle bir başka dili/dilleri öğrenme isteği duyarlar.

Tunçel (2014), ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak bireyleri yabancı dil öğrenimine yönlendiren etmenler arasında iş bulma kaygısı, yabancı ülkelere yönelik iş/turistik seyahatler ya da yabancı bir ülkede yaşamak zorunda olmak, göç, yaşadığı ülkenin konumu, yeni insanlarla tanışma, sosyal statü kazanmak gibi genel; kişisel merak ve tercih gibi bireysel etmenlerin bulunmakta olduğunu belirtmektedir.

Bu ve buna benzer etmenler üç ayrı kaynak biçiminde sınıflandırılabilir:

1. İçsel etmenler yani bireylerin yabancı dil öğrenmeye ilgi duymaları, bununla mutlu olmaları ve bu dili kullanmaları,
2. Araçsal (instrumental) etmenler yani bir yabancı dili öğrenmeyle elde edilecek çıkar,

3. Bütünleştirici etmenler yani bir yabancı dil sayesinde kültüre katılabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilme (Bkz. Acat, Demiral, 2002).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili alanyazındaki araştırmalara bakıldığında ise bu gerekçelerin genellikle araçsal etmenler olduğu, bunun yanında özellikle kültürel ve tarihi bağların olduğu ülke vatandaşlarının ise araçsal etmenler yanında bütünleştirici etmenlerle de Türkçe öğrenmeye isteklendikleri dikkat çekmektedir.

Tuğ (2015), 243 Kırgız öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada Türkiye'ye gitme, iş bulma, eğitim, evlenme ve akademik faaliyette bulunma gibi pragmatik; kitap, gazete okuma, TV seyretme, Türk kültürünü daha iyi anlama, dostluklar kurabilme gibi kültürel etmenlerin Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenler olduğunu bulgulanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 41 Yunan katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada bazı daha farklı etmenler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bu çalışma sonucunda Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi seçmelerinde ülkelerinde yayınlanmakta olan Türk dizileri, komşu ülkeler olmamız, Türkiye'yle ailevi bağların olması, Türkçeyi Avrupa dillerinden farklı görmeleri gibi etmenlerin farklılığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de yüksek lisans yapmak istemeleri gibi etmenlerin Türkçe öğrenmeye isteklendirici benzer etmenler olduğu bulgulanmıştır (Tunçel, 2016).

57 yabancı uyruklu öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında Tok ve Yığın (2013), öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinde, ekonomi, eğitim, turizm, siyasî, evlenme gibi araçsal; tarihî, akrabalık ve dinî bağlar gibi bütünleştirici etmenlerin Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenler olduğunu bulgulanmışlardır. Yine Türkçe öğrenen 100 kursiyerden elde edilen verilere göre bu kursiyerlerin dil öğrenme etmenleri sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olarak belirginleşmiştir (Boylu ve Çangal, 2014). Tüm bu araştırmalar ortak olarak iş ve eğitimin başat etmenler olduğunu bunun yanında kişisel yeğleyişlerin, kültürel etmenlerin de önemli derecede belirleyici olduğunu göstermektedir.

Buradaki etmenlerin belirlenmesi özellikle amaca dönük bir dil öğretiminin gerçekleştirilmesi ve daha verimli bir dil öğretim sürecinin yaşanabilmesi açısından son derece önemli görünmektedir. Bunun yanında hangi yöntemlerin kullanılacağı, hangi sözcüklerin öğretileceği, başta ders kitapları olmak üzere öğretim araçlarının neleri içereceği, metinlerin konusu ve içereceği sözcüklerin neler olacağı gibi dil öğretimi açısından en temel gereklere ilişkin belirlenmelerin yapılabilmesi ve bu gerekleri karşılayabilecek donanımda ve nitelikte öğretmenlerin yetiştirilebilmesi bakımından da son derece önemli görünmektedir. O nedenle bu konu üzerinde ciddi bir alanyazın birikimine ve daha ayrıntılı çözümlere gereksinim duyulduğu açıktır. Bu araştırmanın amacı alanyazın birikimine katkı sağlayarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin gereksinim çözümlenmelerini yapmak ve dolaylı olarak da dil öğretim süreçlerini daha verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeye katkı sağlamaktır.

#### Araştırma Soruları

1. Cinsiyete göre Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin görünümü nasıldır?
2. Kura göre Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin görünümü nasıldır?
3. Yaşa göre Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin görünümü nasıldır?

#### Yöntem

##### Araştırma Modeli

Araştırma tarama yöntemine göre tasarlanmış bir araştırmadır.

##### Katılımcılar ve Özellikleri

Araştırmada Burdur, Denizli, İzmir ve Gaziantep illerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan B1-C1 düzeyindeki öğrencilere ulaşılmıştır. Ulaşılan ve araştırmaya katılım gösteren öğrenci sayısı 117'dir. Öğrencilerin farklı özelliklerine ilişkin görünümüleri aşağıdaki gibidir: Kurlara göre dağılımları B1 kuru 33 kişi, B2 kuru 82 kişi ve C1 kuru 2 kişi biçimindedir. Cinsiyete göre dağılımı kızlar 49, erkekler 68 kişi biçimindedir. Yaşa göre dağılım ise 17-43 yaş aralığındadır. Ancak 18-22 yaş aralığında 88 öğrenci bulunmaktadır.

##### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Tüm sorular hiç katılmıyorum ile tamamen katılmıyorum arası beşli Likert tipi seçeneklerden oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde demografik özelliklerle ilgili, ikinci bölümde eğitim, iş vb. gibi ana ulamlardan ve bu ana ulamların altında yer alan 26 soru ve en son bölümünde diğer seçeneği altında açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Anketin Alfa Güvenirlik katsayısı .825 olarak bulunmuştur. Geçerliliği için ise öncelikle alanyazın taraması yapılmış ardından da 3 alan uzmanından görüş alınarak ankete son biçimi verilmiştir.

##### Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerden toplanan veriler veri toplama aracının niteliklerine bağlı olarak iki ayrı biçimde çözümlenmiştir. Birinci çözümleme aşamasında likert tipi soruların ortalamaları alınmış, ikinci çözümleme aşamasında ise öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yazılı yanıtların içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük

içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Tablo 1.

*Kız Öğrencilere Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	49	3,7959	1,25797
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	49	3,6939	1,41722
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	49	3,6735	1,62516
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	49	3,6531	1,31579
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	49	3,6531	1,50763
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	49	3,4490	1,51467
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	49	3,2857	1,48605
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	49	3,2245	1,72319
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	49	3,2041	1,73181
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	49	3,1020	1,67388
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	49	3,0816	1,71800
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	49	2,9796	1,62647
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	49	2,9388	1,68830
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	49	2,9388	1,44926
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	49	2,9184	1,61808
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	49	2,8980	1,19452
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	49	2,7755	1,31125
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	49	2,5510	1,30801
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	49	2,4286	1,62019
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	49	2,2449	1,42201
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	49	2,2449	1,45101
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	49	2,0816	1,48376
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	49	1,9796	1,24983
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	49	1,6939	1,17622
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	49	1,6531	1,37766
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	49	1,5306	1,02270
Valid N (listwise)	49		

a. cinsiyet = Kız

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan kız öğrenciler tarafından Türk kültürünü tanımak için, yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için, iletişim kurabilmek için, çok dilli olmak ve dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar alarak kız öğrencileri isteklendiren etmenlerin başında gelmektedir. Siyasi nedenlerden dolayı, Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için, sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddeleri ise kız öğrenciler tarafından en az seçilen maddeler olarak isteklendirici etmenlerin en sonunda yer almaktadır.

Tablo 2.

*Erkek Öğrencilere Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	68	3,6912	1,45845
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	68	3,5588	1,54902
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	68	3,4853	1,26364
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	68	3,4706	1,44005
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	68	3,4118	1,62293
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	68	3,3971	1,28295
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	68	3,1324	1,48530
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	68	3,1176	1,58848
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	68	3,1176	1,60716
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	68	3,0000	1,46603
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	68	2,9265	1,63284
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	68	2,8382	1,60791
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	68	2,8235	1,38155
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	68	2,7647	1,28269
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	68	2,7353	1,22922
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	68	2,7353	1,47231
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	68	2,6912	1,53815
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	68	2,6765	1,45008
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	68	2,1912	1,30735
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	68	2,1765	1,52532
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	68	2,1618	1,35614
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	68	2,1471	1,50883
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	68	2,1176	1,31046
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	68	2,1029	1,30601
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	68	2,0882	1,59977
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	68	1,8382	1,01644
Valid N (listwise)	68		

a. cinsiyet = Erkek

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan erkek öğrenciler tarafından çok dilli olmak için, iletişim kurabilmek için, yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için ve dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar olarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında yer almaktadır. Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi ise erkek öğrenciler tarafından da en az tercih edilen madde olarak isteklendirici etmenlerin sonunda bulunmaktadır.

**Kura Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü**

Kura göre Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.

*B1'e Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	33	4,1515	1,22783
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	33	4,0000	1,34629
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	33	3,7576	1,41488
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	33	3,6667	1,26656
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	33	3,6061	1,19738
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	33	3,6061	1,51944
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	33	3,5758	1,54172
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	33	3,5455	1,64109
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	33	3,5152	1,56367
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	33	3,4848	1,43878
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	33	3,4545	1,54295
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	33	3,3030	1,70449
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	33	3,0909	1,58831
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	33	3,0303	1,59069
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	33	3,0000	1,08972
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	33	3,0000	1,50000
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	33	2,8485	1,37207
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	33	2,7576	1,19975
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	33	2,5758	1,67762
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	33	2,5758	1,52131
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	33	2,5152	1,37207
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	33	2,2424	1,50063
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	33	2,2121	1,29319
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	33	2,0909	1,12815
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	33	2,0606	1,53987
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	33	1,7879	1,05349
Valid N (listwise)	33		

a. kur = B1

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan B1 seviyesindeki 33 öğrenci tarafından iletişim kurmak için ve Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar olarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında gelmektedir. Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi ise B1 seviyesindeki öğrenciler tarafından da en az tercih edilen madde olarak isteklendirici etmenlerin sonunda yer almaktadır.

Tablo 4.

*B2'ye Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	82	3,6707	1,45767
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	82	3,5854	1,46525
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	82	3,5488	1,25857
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	82	3,5366	1,32586
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	82	3,4146	1,61743
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	82	3,3049	1,65320
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	82	3,0610	1,46015
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	82	3,0244	1,63281
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	82	2,8780	1,49394
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	82	2,8537	1,67864
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	82	2,7927	1,27403
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	82	2,7805	1,61799
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	82	2,7805	1,49917
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	82	2,7561	1,49535
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	82	2,7195	1,59687
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	82	2,7195	1,52570
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	82	2,6951	1,25402
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	82	2,6829	1,54663
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	82	2,2073	1,23466
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	82	2,0122	1,29094
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	82	1,9512	1,21617
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	82	1,8780	1,13736
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	82	1,8659	1,42951
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	82	1,8171	1,44126
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	82	1,7439	1,25522
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	82	1,6707	1,01902
Valid N (listwise)	82		

a. kur = B2

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan B2 seviyesindeki 82 öğrenci tarafından çok dilli olmak için, dil öğrenmeyi sevdiğim için, yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için ve Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar alarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında gelmektedir. Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi ise B2 seviyesindeki öğrenciler tarafından da en az tercih edilen madde olarak isteklendirici etmenlerin sonunda yer almaktadır.

Tablo 5.

*C1'e Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	2	5,0000	,00000
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	2	5,0000	,00000
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	2	5,0000	,00000
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	2	5,0000	,00000
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	2	4,5000	,70711
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	2	4,5000	,70711
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	2	4,0000	1,41421
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	2	4,0000	1,41421
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	2	4,0000	1,41421
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	2	4,0000	1,41421
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	2	4,0000	1,41421
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	2	4,0000	1,41421
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	2	3,5000	2,12132
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	2	3,0000	2,82843
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	2	3,0000	2,82843
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	2	3,0000	2,82843
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	2	3,0000	2,82843
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	2	3,0000	,00000
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	2	3,0000	2,82843
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	2	2,5000	3,53553
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	2	2,5000	2,12132
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	2	2,0000	1,41421
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	2	2,0000	1,41421
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	2	2,0000	1,41421
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	2	1,0000	,00000
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	2	1,0000	1,41421
Valid N (listwise)	2		

a. kur = C1

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan C1 seviyesindeki 2 öğrenci tarafından öğrenmesi kolay bir dil olduğu için, sanatsal etkinlikler için, yurtdışında yaşamak için ve yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar alarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında gelmektedir. Yurtdışında çalışmak için ve Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum maddeleri ise C1 seviyesindeki öğrenciler tarafından en az tercih edilen maddeler olarak isteklendirici etmenlerin sonunda yer almaktadır.

**Yaşa Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü**

Yaşa göre Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 6.

*Yaşa (18) Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	19	3,5789	1,38707
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	19	3,4737	1,67890
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	19	3,4737	1,83692
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	19	3,4211	1,80480
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	19	3,3158	1,76549
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	19	3,3158	1,29326
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	19	3,1579	1,30227
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	19	3,1053	1,85277
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	19	3,0000	1,73205
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	19	2,9474	1,26814
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	19	2,7895	1,65257
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	19	2,6842	1,66842
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	19	2,6842	1,76549
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	19	2,6842	1,63478
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	19	2,5263	1,42861
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	19	2,4737	1,57651
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	19	2,4737	1,42861
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	19	2,4211	1,53897
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	19	2,1053	1,59495
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	19	2,0000	1,15470
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	19	2,0000	1,29099
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	19	1,8421	1,60773
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	19	1,8421	1,16729
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	19	1,7368	1,14708
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	19	1,5789	,90159
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	19	1,3684	,76089
Valid N (listwise)	19		

a. yaş = 18,00

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan 18 yaşındaki 19 öğrenci tarafından yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için, çok dilli olmak için, dil öğrenmeyi sevdiğim için ve iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar alarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında gelmektedir. Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi ise 18 yaşındaki öğrenciler tarafından en az tercih edilen madde olarak isteklendirici etmenlerin sonunda yer almaktadır.



Tablo 7.

*Yaşa (21) Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	9	4,0000	1,32288
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	9	3,8889	1,45297
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	9	3,7778	1,20185
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	9	3,6667	1,50000
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	9	3,4444	1,33333
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	9	3,2222	1,64148
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	9	3,1111	1,36423
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	9	3,1111	1,16667
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	9	3,0000	1,50000
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	9	2,8889	1,76383
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	9	2,7778	1,78730
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	9	2,7778	1,78730
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	9	2,7778	1,48137
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	9	2,6667	1,50000
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	9	2,5556	1,01379
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	9	2,4444	1,13039
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	9	2,3333	1,22474
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	9	2,3333	1,58114
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	9	2,3333	1,80278
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	9	2,2222	1,48137
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	9	2,0000	1,41421
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	9	2,0000	,86603
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	9	1,8889	1,26930
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	9	1,7778	1,56347
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	9	1,7778	,83333
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	9	1,4444	,88192
Valid N (listwise)	9		

a. yaş = 21,00

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmaya katılan 21 yaşındaki 9 öğrenci tarafından dil öğrenmeyi sevdiğim için, iletişim kurabilmek için ve Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar olarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında gelmektedir. Türkiye'de akrabalarım olduğu için, siyasi nedenlerden dolayı, Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum maddeleri ise 21 yaşındaki öğrenciler tarafından en az tercih edilen maddeler olarak isteklendirici etmenlerin sonunda yer almaktadır.

Tablo 8.

*Yaşa (35) Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü*

Maddeler	N	Ort.	Std. Sapma
Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum (m12)	3	4,6667	,57735
Yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum (m3)	3	4,6667	,57735
Yurtdışında yaşamak için Türkçe öğreniyorum (m11)	3	4,3333	1,15470
Yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum (m4)	3	4,3333	1,15470
İletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (m16)	3	4,0000	1,00000
Dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum (m20)	3	3,6667	,57735
Sağlık nedenlerinden dolayı Türkçe öğreniyorum (m19)	3	3,6667	1,52753
Ticari nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m9)	3	3,3333	1,15470
Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum (m6)	3	3,3333	1,15470
Türkiye'de akrabalarım olduğu için Türkçe öğreniyorum (m26)	3	3,3333	2,08167
Seyahat etmek için Türkçe öğreniyorum (m21)	3	3,3333	2,08167
Göçmen statüsünde olduğum için Türkçe öğreniyorum (m18)	3	3,3333	2,08167
Türkçe yaygın bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m5)	3	3,3333	2,08167
Yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için Türkçe öğreniyorum (m1)	3	3,3333	2,08167
Çeviri yapmak için Türkçe öğreniyorum (m22)	3	3,0000	2,00000
Türkçeyi öğretmek için Türkçe öğreniyorum (m14)	3	3,0000	2,00000
Çok dilli olmak için Türkçe öğreniyorum (m8)	3	3,0000	2,00000
Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m2)	3	3,0000	1,73205
Yayınları okumak için Türkçe öğreniyorum (m25)	3	2,6667	1,52753
Televizyon seyretmek için Türkçe öğreniyorum (m24)	3	2,6667	1,15470
Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum (m17)	3	2,6667	1,52753
Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum (m23)	3	2,3333	2,30940
Sanatsal etkinlikler için Türkçe öğreniyorum (m13)	3	2,3333	2,30940
Siyasi nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m7)	3	2,3333	2,30940
Dini gerekçelerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m15)	3	1,3333	,57735
Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum (m10)	3	1,0000	,00000
Valid N (listwise)	3		

a. yaş = 35,00

Tablo 8'e bakıldığında araştırmaya katılan 35 yaşındaki 3 öğrenci tarafından Türk vatandaşı olmak için yurtdışında akademik kariyer yapmak için, yurtdışında yaşamak için ve yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum maddeleri birbirine yakın puanlar olarak Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenlerin başında gelmektedir. Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi ise 35 yaşındaki öğrenciler tarafından en az tercih edilen madde olarak isteklendirici etmenlerin sonunda yer almaktadır.

Tablo 9.

Diğer Nedenlere Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Görünümü

İletişim	Daha iyi anlaşmak(11)	16
	Arkadaş edinmek(4)	
	Kendi ülkesinin kültürünü anlatmak(1)	
Eğitim	Dersleri daha iyi anlamak ve çalışmak(4)	45
	Okuduğunu daha iyi anlamak(2)	
	Türkiye'de eğitim dili Türkçe olduğu için(6)	
	Eğitimi Türkiye'de tamamlamak istediği için(31)	
	Türkiye'deki eğitim sistemi modern olduğu için(1)	
Duyuşsal Sebepler	Kendi ülkesinde Türkçe öğretmek için(1)	8
	Türkçeyi sevdiği için(3)	
	Gelecek kaygısı olduğu için(2)	
	Yeni bir dil öğrenmeyi sevdiği için(1)	
Yaşam	Kitap okumayı sevdiği için(1)	20
	Türk'leri sevdiği için(1)	
	Kaliteli bir hayat yaşamak için(1)	
	Yeni deneyimler kazanmak(1)	
	İyi bir özgeçmiş için(1)	
Ekonomik Sebepler	Türkiye'ye faydalı bir birey olmak(3)	5
	Türkiye'de yaşamını devam ettirmek için(13)	
	Kişisel gelişim için(1)	
Ekonomik Sebepler	İş bulmak(2)	5
	Ekonomik bir iletişim kurabilmek için(1)	
	Ticaret yapmak için(1)	
Ekonomik Sebepler	Tercümanlık yapmak için(1)	1

Açık uçlu madde olan diğer nedenlerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesine verilen yanıtlar içerik çözümlemesi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yöntemle çözümlenen açık uçlu maddeye verilen yanıtlardan hareketle beş kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler iletişim, eğitim, duyuşsal sebepler, yaşam ve ekonomik sebeplerdir. İletişim kategorisinde daha iyi anlaşmak(11), arkadaş edinmek(4), kendi ülkesinin kültürünü anlatmak gibi sebepler(1) yer almaktadır. Eğitim kategorisinde dersleri daha iyi anlamak ve çalışmak(4), okuduğunu daha iyi anlamak(2), Türkiye'de eğitim dili Türkçe olduğu için(6), eğitimi Türkiye'de tamamlamak istediği için(31), Türkiye'deki eğitim sistemi modern olduğu için(1) ve kendi ülkesinde Türkçe öğretmek için(1) gibi sebepler yer almaktadır. Duyuşsal sebepler kategorisinde Türkçeyi sevdiği için(3), gelecek kaygısı olduğu için(2), yeni bir dil öğrenmeyi sevdiği için(1), kitap okumayı sevdiği için(1) ve Türk'leri sevdiği için(1) gibi sebepler yer almaktadır. Yaşam kategorisinin içinde kaliteli bir hayat yaşamak için(1), yeni deneyimler kazanmak(1), iyi bir özgeçmiş için(1), Türkiye'ye faydalı bir birey olmak(3), Türkiye'de yaşamını devam ettirmek için(13) ve kişisel gelişim için(1) gibi sebepler yer almaktadır. Ekonomik sebepler kategorisi içinde ise iş bulmak(2) ekonomik bir iletişim kurabilmek için(1), ticaret yapmak için(1) ve tercümanlık yapmak için(1) gibi sebepler tespit edilmiştir.

## Sonuç

### **Cinsiyete Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmaya katılan kız öğrenciler tarafından Türk kültürünü tanımak için, yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için, iletişim kurabilmek için, çok dilli olmak için ve dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum maddeleri kız öğrencileri isteklendiren etmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenciler tarafından çok dilli olmak için, iletişim kurabilmek için, yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için ve dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçe öğreniyorum maddeleri Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenler olarak belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında kız ve erkek öğrencileri isteklendiren etmenlerin benzer olduğu görülmektedir. İsteklendirici etmenlerin sonunda yer alan sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi ise kız ve erkek öğrenciler tarafından en az seçilen madde olmuştur.

### **Kura Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmaya katılan B1 seviyesindeki 33 öğrenci tarafından iletişim kurmak için ve Türk vatandaşı olmak için Türkçe öğreniyorum maddeleri Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan B2 seviyesindeki 82 öğrenci tarafından çok dilli olmak, dil öğrenmeyi sevdiğim için, yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için, Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum maddeleri Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan C1 seviyesindeki 2 öğrenci tarafından ise öğrenmesi kolay bir dil olduğu için, sanatsal etkinlikler için, yurtdışında yaşamak için ve yurtdışında akademik kariyer yapmak için Türkçe öğreniyorum maddeleri Türkçe öğrenmeye isteklendirici etmenler olarak belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında kura göre isteklendirici etmenlerin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi B1 ve B2 öğrencileri tarafından en az isteklendirici etmen olarak seçilmiştir. C1 öğrencileri tarafından ise en az isteklendirici etmen olarak yurtdışında çalışmak için ve Türkçe estetik bir dil olduğu için Türkçe öğreniyorum maddeleri seçilmiştir.

### **Yaşa Göre Türkçe Öğrenmeye İsteklendirici Etmenlerin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmaya katılan 18 ve 21 yaşlarındaki öğrenciler tarafından yeni bir dil öğrenmek zihinsel gelişimi sağladığı için, çok dilli olmak için, dil öğrenmeyi sevdiğim için, iletişim kurabilmek için ve Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğreniyorum maddeleri isteklendirici etmenler olarak seçilmiştir. 35 yaşındaki 3 öğrenci tarafından ise Türk vatandaşı olmak için, yurtdışında akademik kariyer yapmak için, yurtdışında yaşamak için ve yurtdışında çalışmak için Türkçe öğreniyorum maddeleri isteklendirici etmenler olarak seçilmiştir. Sonuçlara bakıldığında yaşa göre isteklendirici etmenlerin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Yaşa göre en az isteklendirici etkenler ise, 18 ve 35 yaşındaki katılımcılara göre sportif etkinliklerden dolayı Türkçe öğreniyorum maddesi, 21 yaşındaki katılımcılara göre ise Türkiye'de akrabalarım olduğu için, siyasi nedenlerden dolayı ve Türk ile evli olduğum/evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum maddeleridir.

## Kaynakça

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon kaynakları ve sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31, 312-329.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. International Journal of Language Academy, 2(4),127-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri, 253-257.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 8, 132-147.
- Tuğ, K. (2015). Kırgızistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin bu dili öğrenme nedenleri ve Türklük bilincine karşı farkındalıkları. Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD) 4(1), 35-44.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28), 177-198.
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(1), 107-128.

**Anne Tutumlarının Çocukların Benlik Algısına Etkisinin İncelenmesi****MERAL TANER DERMAN**

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

**ESMA KUTLUK**

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

**LEYLA KAYA**

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

İnsanın karşısına çıkan güçlüklerle uyum sağlaması olan psikolojik sağlamlılığın bir diğer faktörü de, kişinin kendine olan güveni ve kendisi hakkındaki fikirlerinin tümü olan bireyin benlik algısıdır. Çocuğun sosyal becerilerini ve kişilik yapısını ilerletme boyutunda önemli bir yapıyı oluşturan ailede, anne ve babanın, çocuğu yetiştirme şekilleri, bilgi ve beceri düzeyini geliştirme teknikleri, içselleştirdikleri değerler ve hayata geçirdikleri ceza ve ödülleri çocuğun benlik algısını etkilemektedir. Okulöncesi dönem çocuğunun benlik algısına hangi anne baba tutumunun olumlu yönde etkilediğinin bilinmesinin, anne ve babaların çocuk yetiştirmede sergilediği tutumları düzeltmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, farklı anne tutumlarının okulöncesi eğitim çağındaki 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısına olan etkisini tespit etmektir. Araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, anaokuluna devam eden 48 kız ve 52 erkek çocuk ve 100 anne olmak üzere toplam 200 kişi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki çocukların benlik algısını ölçmek için Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği, annelerin annesaba tutumlarını belirlemek için ise Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde, değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için t testi; anne tutumu ile çocuklarının benlik algısı arasındaki ilişkiyi görmek adına ise korelasyon analizi uygulanmıştır. Kız çocuklarının annelerinin daha çok aşırı koruyucu ve otoriter tutumu sergiledikleri; otoriter annelerin çocuklarının özsayılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Otoriter ve aşırı koruyucu ana-baba tutumunu sergileyen annesabalarla görüşmeler yapılarak farkındalık yaratılmalı, olumsuz annesaba tutumları ve sergilenmesi gereken doğru tutumlar hakkında bilgi verilmelidir. İleriye dönük çalışma olarak, annesabalara verilecek sağlıklı çocuk yetiştirme tutumları eğitimlerinin, çocuklarının benlik algısına etkisini görebileceğimiz deneysel çalışmalar planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: benlik algısı, anne tutumu, özyeterlik, özsayı

**Giriş**

Aile yaşadığımız çevrenin kurallarını barındıran ve değişik toplumsal öğeleri de bir anlayış biçimi olarak ele alan en uygun yapıya sahiptir. Bu nedenle aile, çocuğun içinde yaşadığı topluma istenilen bir birey olarak yetişmesinde ön planda olan toplumun en küçük ve en temel yapısını oluşturmaktadır (Tezcan,1993). Aile topluma yeni üyeleri kazandırma amacıyla ve toplumun kültürüne yarar sağlayan ve uygun olmayan öğeleri ayarlama sistemine sahiptir (Can, 2015). Aile içerisinde bireyler, biyolojik ya da psikolojik olarak kurulan bağlar ile tarihsel, duyuşsal ve ekonomik anlamda bir bütünlük sağlayıp, birbirlerini aynı evin bireyleri olarak görürler. Aile, üyeleri içerisinde de aynı kararlılık, koruma-kollama ve aileyi bir bütün olarak görme gibi faaliyetleri sunarken aynı zamanda her bireyin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Gladding, 2012).

Çocuklar aileleriyle olan etkileşimlerinde; çevresiyle kurduğu ilişkiler, iletişimlerle karşılaşmış durumlarında problem çözme becerisini ve kendileri gibi davranmayı öğrenerek gelişirler (Göktaş Telmaç, 2010). Çocuklar özellikle anne ve babalarını gözlemleyerek onları örnek alırlar ve anne babanın davranışlarıyla şekillenirler. Bu nedenle çocuğun büyüdüğü aile yapısı, annesaba tutumları, ailenin genişliği, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve kültürel düzeyi çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini desteklemesi açısından önem arz etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Anne baba tutumu; anne ve babaların çocuğun kişilik gelişimine, psikolojik ve toplumsal gelişimine kendi ahlaki yargılarına göre tepkiler göstermesidir (Yavuzer, 1998). Ailenin çocuklarına benimsetmek istedikleri tutumlar daha sonraki dönemlerde çocuğun değer yargılarını şekillendirmektedir. Çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer öğeler(okul, arkadaş vs.) de çocuğun düşünce şeklini ve davranışlarını etkileyebilmekte ancak bu oluşun yargıların ve davranışların temelini aile oluşturmaktadır (Yavuzer, 1993).

Aşağıda annesaba tutumları özetlenmeye çalışılmıştır:

**Baskıcı-Otoriter Tutum.** Baskıcı anne ve babalık yapma, çocukların duygu ve düşüncelerini önemsemeden, fikirlerini sormadan, çocukların istediklerini yok sayıp kendileri tarafından kararlaştırılan emir ve yasakların hayata transfer edilmesidir (Ekşi, 1990). Otoriter ve itaat hedefli bu tür anne ve baba yaklaşımında, anne ve babanın cezalandırıcı ve zorlayıcı davranışlar sergilediği, ebeveynlerin kendi oluşturdukları kurallara çocukların uymaları ve bu kurallara saygı duymaları konusunda ikaz ettikleri görülmektedir. Baskıcı tutum, yetersiz duygusal gelişimin nedenini oluşturmaktadır. Bu gibi ortamlarda tartışma söz konusu değildir. Anne ve babanın düşüncesi 'Şunu ben daha iyi bilirim. Çünkü ben senin annenim /babamın sen de çocuksun' düşüncesiyle çocuğa sınırlama getirilmesi çocuğu kısıtlar ve ihtiyaçlar göz ardı edilir (Yavuzer, 2003).

**İhmalkâr/Reddedici Tutum.** Genel itibariyle ihmalkâr anne ve babalar; çocuklarına karşı yapması gereken görevleri yapmamakla birlikte çocukların sosyal alanda gelişmesinde de gerekeni yapmak istemezler. Çocuğu ailenin üyesi olarak görürler ancak onlar çaba sarf etmezler. Günlük yaşamlarında karşılaşılan problemlere karşı yoğun stres ve kaygı duyarlar. Bundan dolayı çocuklarına karşı vakitleri ve enerjileri çok azdır. Bu bilgilerden yola çıkarak bu tutuma sahip anne ve babalar çocukların fizyolojik ihtiyaçlarına cevap vermekte ancak sosyal davranışlar kazanması anlamında uğraş vermemektedirler (Maccoby ve Martin, 1983: Akt. Şahin Zeteroğlu, 2014).

**Demokratik Tutum.** Bu tutumu davranışlarında sergileyen anne ve babalar genel itibariyle bir plan çerçevesinde ilerlerler. Demokratik anne ve babalık, olumlu ve ya dengeli anne ve babalık olarak da isimlendirilmektedir ve bu tutum eğitim felsefesindeki ilerlemeci akımından yararlanarak bireyi ön plana almaktadır. Yetkin tutum gösteren anne ve babalar çocuğun duygularının farkındadırlar bundan dolayı nasıl davranılması gerektiğini bilip davranışlarında da onu sergilerler. Çocukların problemlerini çözmezler onlara rehber olup yardımcı olurlar. Çocukların bağımlı kişilik göstermelerini istemezler onu yüklenirip bağımsız birey olmaları için çaba gösterirler fakat davranışlarda katı olmayan kurallar da mevcuttur (Santrock, 2007: Akt. Şahin Zeteroğlu, 2014).

**Eşlerin Geçimsizliği Tutumu.** Eşler arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirmedeki rolü, karı-kocanın düşüncesizliği, birbirlerine yardımcı olmayışları gibi hususları içermektedir.

**Aşırı Koruyucu Tutum.** Ebeveynlerin çocuğa aşırı koruyucu davranması, gereğinden fazla ilgi göstermesidir. Bunun sonucu olarak çocukta kendine güveni olmayan, aşırı bağımlı bir kişilik gelişir. Bu bağımlı kişilik çocuğun yaşamı boyunca devam eder ve sosyal gelişimini de olumsuz etkiler ve çocuğu kendisine yetemez duruma getirir. Aşırı koruyucu tutum çocuğun okul yaşamını ve okula uyumunu da etkiler. Özerk davranması engellenen çocuğun toplumsal gelişimi de engellenmiş olur. Bu durum çocuğun arkadaş ilişkilerini etkileyebileceği gibi çocuğun arkadaş çevresinde istenmemesine neden olur. Yapılan gözlemlerde aşırı korumacı tutum sergileyen annenin evliliğinde bulamadığı ilgiyi çocuğuyla olan ilişkisinde aramakta olduğu saptanmıştır. Bu abartılı fedakârlığın zararını gelecek yıllarda annenin çocuğundan beklentisinin yüksek olması nedeniyle yine çocuk görecektir (Yavuzer, 1995; Yavuzer, 2003).

**Aşırı korumacı tutumla yetişen çocuklar bağımlı olurlar, her şeyi annelerinden bekler, kendi kararlarını kendileri veremeyecek kadar yetersiz, danışmadan, sormadan bir şey yapamayan, girişimci olmayan birey olarak büyürler. El becerilerini geliştirmedikleri için hünersiz, dikkatsiz ve kendilerine güvensiz olurlar. Sözünde direnen aşırı inatçı birey olurlar. Kendini koruyamadığı için boyun eğen, çekingen, utangaç olamaya eğilim gösterirler veya tam tersi aşırı otoriter, etrafındakileri yöneten, sorumluluk almayan, arsız kişilik geliştirebilirler. Ayrıca ruhsal durumları da etkilendiği için büyüseler bile çocuksu davranışları devam eder her şeyi başkalarından bekler istediği olmadığında ise çok çabuk sinirlenen kişilik de geliştirebilirler (Navaro, 1987: Akt. Günalp, 2007).**

**Benlik kişinin, kendi hakkındaki düşüncelerini, kendini nasıl algıladığı ve karşısındakine nasıl ifade ettiğidir (Yavuzer, 1995). İnsan çevresiyle ve kendi dünyasıyla sürekli etkileşim halindedir. Benlik sözcüğü bireyin doğum ile başlayan hayatı boyunca devam eden olayları içine almakla birlikte çevresindeki insanlarla geliştirdiği bir süreçtir (Baymur, 1985 ). Çeşitli stillerin, teori ve anlayışların, hedeflerin, görevlerin bir bütün olarak düşünülen benlik, hareketli bir yapıya sahiptir. Benlik kişinin, kendini nasıl algıladığı ve karşısındakine nasıl ifade ettiğidir (Yavuzer, 1995).**

**Genel olarak kişilik bireyin var olan özellikleri ve sonradan kazanılan özellikleri bireyin çevre ile olan ilişkilerini nasıl etkilediği anlamına gelir (Bayhan ve Arthan, 2004). Bireyin kendisi hakkındaki algıları yani «ben çalışkanım», «ben güzelim» gibi kişisel; «insanlar benim hakkımda hep güzel düşünüyorlar» gibi sosyal ve «ileri de çok iyi yerlere gelmek istiyorum» gibi hedeflere yönelik olabilir. Benlik kavramıyla kişi kendisini diğer insanlardan soyutlar ve kendisine özel mekân oluşturabilir (Cüceloğlu, 1997).**

**Benlik; insanın kendisini ve çevresini yorumlaması, anlamlandırmasıdır. Kişi çevresini ve kendisini anladığı şekilde karşılık verdiği için benlik aynı zamanda davranışları da şekillendirmektedir. Bireyin kendini yorumlaması ne kadar olumluysa ruh sağlığı da o derecede olumludur. Yani benlik algısı kavramı ruh sağlığıyla da yakından ilgilidir (Kaya, 1997). Benlik algısı kişinin kendine olan güveni ve kendisi hakkındaki fikirlerinin tümüdür (Taylor, Peplau ve Sears, 2000: Akt. Gündüz Algünerhan, 2017). Masten ve Coatswort'a (1998) göre insanın karşısına çıkan güçlüklerle uyum sağlaması psikolojik sağlamlıktır ve bu sağlamlılığın bir diğer faktörü de bireyin benlik algısıdır (Akt. Kararımak ve Siviş Çetinkaya, 2011). Aile, çocuğun sosyal becerilerini ve kişilik yapısını iletme boyutunda önemli bir yapıyı oluşturmaktadır. Anne ve babanın, çocuğu yetiştirme şekilleri, bilgi ve beceri düzeyini geliştirme teknikleri, içselleştirdikleri değerler ve hayata geçirdikleri ceza ve ödülleri çocuğun benlik algısını etkilemektedir (Yıldız Bıçakçı, 2004).**

### **Araştırmanın amacı**

Okulöncesi dönem çocuğunun benlik algısına hangi anne baba tutumunun olumlu yönde etkilediğinin bilinmesinin, anne ve babaların çocuk yetiştirmede sergilediği tutumları düzeltmesi bakımından önem taşımaktadır. Literatürde bu konuya yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu araştırmayla, okulöncesi dönem çocuklarının benlik algısını olumlu ve olumsuz etkileyen anne baba tutumları tespit edilebilecek ve bu konuda çocukların ve ailelerinin yaşadığı sorunların çözümüne ışık tutabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı; farklı anne tutumlarının okulöncesi eğitim çağındaki 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısına olan etkisini tespit etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Cinsiyete göre 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısı düzeyleri arasında fark var mıdır?
- b. 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının anne tutumları arasında fark var mıdır?
- c. 5-6 yaş grubu çocuklarının anne tutumları ile çocuklarının benlik algıları arasında ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın evren ve örneklemini, veri toplama aracı ile verilerin değerlendirmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Nicel araştırma niteliğinde betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini resmi anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden kız ve erkek çocuklar ile çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2017-2018 yılında Bursa ili sınırları içinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Gürsu ve Nilüfer ilçelerindeki anaokullarından 48 kız ve 52 erkek çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk ve 100 anne olmak üzere toplam 200 kişi oluşturmaktadır.

## Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Örneklem grubundaki çocuklara araştırmacılar tarafından her çocuğa ayrı ayrı Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Annelere ise PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) öğretmenler aracılığıyla dağıtılıp, bir hafta sonra doldurarak geri göndermeleri istenmiştir. Anaokulunda, uygulamanın yapılabilmesi için, fazla uyarıcı olmayan, çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir oda kullanılmıştır. Çocuklara karşı, destekleyici, olumlu bir tutumla yaklaşılmaya ve çocukların seçimlerini yaparken yönlendirici olmamaya çalışılmıştır.

Demoulin çocuklar için benlik algısı ölçeği. Ölçek toplam 29 maddeden ve iki alt ölçekten oluşmuştur. Bunlar öz yeterlilik ve öz saygı alt ölçekleridir. Öz yeterlilik alt ölçeğinde 14, öz saygı alt ölçeğinde ise 15 olmak üzere toplam 29 sorudan oluşmaktadır. Ölçek çocuğun kendisi, öğretmeni, arkadaşları, ailesi, okulöncesi eğitim kurumundaki bazı etkinliklerini içeren ifadelerden oluşmuştur. Her bir ifade "..... hissederim" şeklinde bitmekle ve çocuktan o ifadeyle belirtilen durum ile ilgili, kendi hissettiği duyguyu en iyi yansıttığına inandığı çeşitli yüz ifadelerinden birini boyaması istenmektedir. Yüz ifadeleri temel olarak "mutlu, ne mutlu ne mutsuz, üzgün" şeklindedir. Her mutlu yüz ifadesi için 3 puan, ne mutlu ne mutsuz yüz ifadesi için 2 puan, üzgün yüz ifadesi için 1 puan verilmektedir. Değerlendirme sayfasında (yüz ifadelerinin bulunduğu sayfa) 14. sorudan itibaren iki bölüme ayrılmakta ilk 14 sorunun puan toplamı öz yeterlik, son 15 sorunun puan toplamı ise öz saygı puanını vermektedir. Öz yeterlik ve öz saygı puanlarının toplamı ise toplam benlik algısı puanını vermektedir. Kuru Turaşlı (2006)'nın yaptığı çalışmaya göre maksimum güvenilirlik puanı Cronbach alfa, Spearman tekniklerinde (0,8851), en düşük güvenilirlik puanı Guttman tekniğinde (0,8805) elde edilmiştir. Geçerlik çalışmasında ise Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği'nin kriter geçerliliğinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği (PARI). "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" 1958 yılında Schaefer ve Bell tarafından ABD'de geliştirilmiştir (Öner, 1997). Ölçeğin asıl formu İngilizcedir ve orijinal adı Parental Attitude Research Instrument (PARI)'dir. 23 alt ölçekten oluşan tamamı 115 maddelik ölçek Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap Özer tarafından 1978 yılında Türkçeye uyarlanmıştır (Kulaksızoğlu, 1989: 71-87). Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında, ölçek önce Türkçeye çevrilmiş madde anlaşılabilirliği saptanmıştır. Daha sonra bağımsız hakemler tarafından maddeler tekrar İngilizceye çevrilerek anlam kaybı olmamasına dikkat edilmiştir. Türkçeye çevrildiğinde anlam kaybına neden olabilecek maddeler ölçekten çıkarılarak toplam madde sayısı 60 olarak saptanmıştır. Ebeveynler üzerinde denenen ölçeğin anlaşılmayan kısımları anlaşılır maddeler haline getirilmiştir (Kozacıoğlu, 1982: 50: Akt. Nimsi, 2006).

Küçükturan (1987), PARI'nın 2, 3 ve 4. boyutlarının yapı geçerliliğini saptamak üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma için Küçükyağlı 50.Yıl Lisesi'nde 160 tane lise 1. sınıf öğrencisi random örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" öğrenciler vasıtasıyla anne ve babalara gönderilmiştir. Araştırmaya 152 anne ve 138 baba katılmıştır. Araştırma sonucunda annenin ev kadınlığı rolünü reddeden tutumu (3. faktör) ile baba ve annenin bu tutumu algılayışı ve ebeveynlerin aile içi çatışmaya yönelik tutumları (4. faktör) öğrencilerin sınanan özelliklerinin çoğunu yordama da etkili olmuştur. Babanın demokratik tutumu (2. faktör) öğrencilerin özelliklerini etkilemede annelerin tutumlarından daha fazla etkilemiştir. Tüm örneklem grubu puanlarının faktör analizinden 4 alt ölçek ve bir artık boyut, sonuç olmak üzere 5 faktör oluşturulmuştur. Bunlar; aşırı koruyucu annelik, demokratik davranma ve eşitlik tanıma, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi, aile içi çatışma (geçimsizlik), baskı-disiplindir (Küçükturan, 1987). Ölçeğin maddeleri soru şeklinde olmayıp, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Deneklerden dört basamaklı bir değerlendirme sistemi içinde değerlendirme yapmaları istenmektedir. Her ifade için denekler görüşünü "çok uygun buluyorum" (4 puan), "oldukça uygun buluyorum" (3 puan), "biraz uygun buluyorum" (2 puan), "hiç uygun bulmuyorum" (1 puan) şeklinde daire içine alır (Kozacıoğlu, 1982: 51: Akt. Nimsi, 2006). PARI'nın sonucunda ortaya çıkan Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu faktörleri (ölçekleri) şöyledir (Kulaksızoğlu, 1989).

Faktör: aşırı koruyucu annelik. Aşırı Koruyucu Annelik Bu faktörün annelerdeki aşırı kontrol, müdahalecilik, çocukta faal, çalışkan ve bağımlı olmasını isteme, annenin son derece fedakâr olması ve çocuğun da bunu anlaması gerektiğini inanma gibi özellikleri kapsamaktadır. 16 madde tarafından ölçülen bu faktörün maddeleri şunlardır: 1, 3, 4, 7, 11, 12, 14, 26, 27, 28, 32, 34, 36, 46, 51, 57.

2. Faktör: demokratik davranma ve eşitlik tanıma. Bu faktör; çocuğa eşit haklar tanımak, fikirlerini açıkça belirtmesini desteklemek, onunla arkadaşlık etmek ve birçok şeyi paylaşmak gibi konuları kapsamaktadır ve 9 maddeden oluşur. Maddeler: 2, 13, 18, 22, 29, 37, 44, 45, 59. 3.

3. Faktör: annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi. Kadının kendi annesine ya da başkalarına bağımlılığını desteklemek, çocuklarla bir arada uzun süre kalmaktan hoşlanmamak, sinirlilik, yeni doğan bebeğin bakımından ürkmek gibi konuları kapsamaktadır. Bu faktör, 13 madde tarafından ölçülmektedir. Maddeler: 6, 9, 16, 17, 21, 23, 31, 38, 41, 42, 49, 52, 55.

4. Faktör: aile-içi çatışma (karı-koca geçimsizliği). Karı-koca arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirme üzerinde rolü, kocanın düşüncesizliği ve eşine yardımcı olmayışı gibi konuları kapsamaktadır. Bu faktör, 6 madde tarafından ölçülmektedir. Maddeler: 8, 19, 33, 40, 48, 54.

5. Faktör: sıkı disiplin. Verilen 4 boyut ile belirgin bir korelasyon göstermeyen ve kendi aralarında korelasyon gösteren bazı maddeler birleştirilerek bunlardan da bir puan elde edilmiştir. Olumsuz çocuk yetiştirme tutumuna işaret eden bu faktör, saldırganlığı ve cinsel

davranışı bastırma, sıkı disipline inanma, çocuğu zorlama ve anne-babanın mutlak hâkimiyetine inanma gibi konuları kapsayan boyut 16 maddeden oluşmaktadır. Maddeler: 5, 10, 15, 20, 24, 25, 30, 35, 39, 43, 47, 50, 53, 56, 58, 60.

Görüldüğü gibi beş farklı boyutu oluşturan maddeler 60 maddelik ölçek içinde karışık olarak dağılacaktır. Böylece ölçeği değerlendirenlerin değişik faktörler hakkında bir tahmin yapması imkânsız olacaktır (Kulaksızoğlu, 1989).

PARI'nin uygulanması ve değerlendirilmesi. Çocukların anneleri tarafından doldurulan formlar ise şu şekilde puanlanmıştır: Maddelerden "hiç uygun bulmuyorum" yanıtına 1 puan, "biraz uygun buluyorum" yanıtına "2 puan", "oldukça uygun buluyorum" yanıtına 3 puan, "çok uygun buluyorum" yanıtına 4 puan verilmiştir. Ancak 2, 29, 44. maddelere verilen yanıtlar tersine puanlanmıştır. Yani 1 puanlık yanıt 4 puan, 2 puanlık yanıt 3 puan, 3 puanlık yanıt 2 puan 4 puanlık yanıt 1 puan almıştır. Her boyut için ayrı toplam puan elde edilmiştir (Kulaksızoğlu, 1985). PARI ölçeğinin değerlendirilmesinde; her öğrencinin her faktör için aldığı puan toplanmış ve faktörler farklı sayıda maddelerden oluştuğu için, faktörler arası karşılaştırma yapılmasına imkân sağlamak üzere, her faktörün aritmetik ortalaması alınmıştır. Böylece her öğrenci için 5 ayrı faktörün aritmetik ortalamasını gösteren 5 farklı sayı elde edilmiştir (Kulaksızoğlu, 1989).

### Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS ortamına kodlandıktan sonra, ölçekteki değişkenler yorumlanırken tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için t testi uygulanmıştır. Anne tutumu ile çocuklarının benlik algısı arasındaki ilişkiyi görmek adına ise korelasyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ve Anne ve Babalar için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) ile toplanan verilere t testi ve korelasyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri

	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	Std. Hata Ortalaması	t	sd	p
Öz yeterlik Algısı	Kız	49	34,59	4,93	0,70	1,80	98	0,07
	Erkek	51	32,67	5,69	0,80			
Özsaygı Algısı	Kız	49	36,82	4,75	0,68	1,12	98	0,26
	Erkek	51	35,76	4,62	0,65			
Toplam Benlik Algısı	Kız	49	71,43	9,00	1,29	1,62	98	0,11
	Erkek	51	68,43	9,51	1,33			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırma sonucunda, 5-6 yaşındaki kızların öz yeterlik ortalaması 34,59; erkeklerin 32,67, kızların öz saygı ortalaması 36,82; erkeklerin 35,76 oranında bulunmuş olup; kızların toplam benlik ortalaması ise 71,43; erkeklerin 68,43 olup öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Oğuz (2016), Kılıçaslan (2012), Şeremet (2006), Körükçü (2004) ve Önder (1997), tarafından yapılan çalışmalarda da çocukların benlik algısı bakımından cinsiyete göre fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Çocukların Annelerinin Tutumları

	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	Std. Hata Ortalaması	t	sd	p
Aşırı koruyuculuk	Kız	49	48,35	7,86	1,12	2,01	98	0,048
	Erkek	51	44,78	9,76	1,37			
Demokratik	Kız	49	27,76	3,52	0,50	-0,99	98	0,32
	Erkek	51	28,47	3,71	0,52			
Ev kadınlığını reddedici	Kız	49	28,84	6,36	0,91	1,39	98	0,17
	Erkek	51	27,12	6,03	0,84			
Aile içi çatıma	Kız	49	13,67	3,92	0,56	1,60	98	0,11
	Erkek	51	12,41	3,96	0,55			



Otoriter	Kız	49	40,31	6,55	0,94	2,11	98	0,038
	Erkek	51	37,33	7,51	1,05			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırma sonucunda, 5-6 yaşındaki kız çocuklarının anne-baba tutumlarından aşırı koruyuculuk ortalaması 48,35'i, erkek çocukların ise 44,78'dir. Demokratik tutum ise kızlar da 27,76 erkekler de 28,47'dir. Ev kadınlığını reddedici tutum da ise kızların ortalaması 28,84 iken erkeklerin 27,12'dir. Aile içi çatışma tutumuna bakıldığında kızların ortalaması 13,67 erkeklerin ise 12,41'dir. Otoriter tutum değerlendirildiğinde kızların ortalaması 40,31 erkeklerin ise 37,33 olarak bulunmuştur. Aşırı koruyucu ve otoriter annesiz tutuma sahip olanların puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız çocuklarının annesiz tutumlarından aşırı koruyucu ve otoriter tutuma sahip olanlarının puanlarının, erkek çocuklarının aşırı koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Uyanık Balat (2007), annesiz tutum çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiş ve aşırı koruyuculuk, demokratik ve otoriter tutumlarda çocukların cinsiyetine göre fark olmadığını belirlemiştir. Sak ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada annesiz tutumları incelenmiş ve otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarda çocukların cinsiyetine göre fark olmadığı belirlenmiştir. Annesi ya da ailedeki diğer bireyler tarafından sürekli eleştirilen, reddedilen ya da yapabildiği davranışları sergileyeceği durumlarda aşırı koruyucu yaklaşımın sergilendiği bir tutumla karşılaştığı zaman, çocuklar kendilerini başarısız, sevilmeyen veya değerli olmayan bir birey olarak algılayabilmekte ve öz yeterlilik algısı düşülebilmektedir (Rosnay ve diğerleri, 2006). Şahin Zeteroğlu (2014) yaptığı çalışmada kız çocuklarının anne baba tutumlarından otoriter ve aşırı koruyucu tutumu arttıkça sözel-dilsel alanın düştüğünü belirlemiştir. Bu sonuç, çocukların kendilerini rahatça ifade edemediklerini ve benlik algılarını olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Çocukların davranışlarına karşı annesiz, yetişkin, öğretmen ya da akranların sergileyeceği olumsuz tutum ve davranışlar, çocuğun çekingen davranmasına, sosyal kaygı geliştirmesine ve özgüven düşüklüğü gibi olumsuz psiko-sosyal davranışların ortaya çıkmasına neden olabildiği bilinmektedir (Santrock ve Yüksel, 2011). Özellikle kız çocuklarının ailelerinin aşırı koruyucu ve otoriter tutuma sahip olmaları bulgusu düşünüldüğünde, bu durumun kızlarda özgüven eksikliğine ve olumsuz benlik algısına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun nedeninin Türk toplumunun aile yapısının ataeril olması gösterilebilir. Kız çocuklarına verilen değer az olması, kız çocuklarının aile içinde baskılanması toplumda yaşanan olumsuz olaylar sonucunda ailelerin kız çocuklarını korumak amacıyla kız çocuklarını baskılaması gösterilebilir. Erkek çocuklarda demokratik tutumun daha fazla görülmesinin nedeni ise toplumun erkek cinsiyetine bakış açısının aile düzeninde yansımaları olarak gösterilebilir. Yani aile içinde erkek çocuğun bir birey olarak görülüp onun düşüncelerinin önemsenmesi olarak gösterilebilir.

Tablo 3: AnneTutumları ve Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişki

Benlik Algısı	Anne Baba Tutumları					
	Aşırı koruyucu	Demokratik	İhmalkâr-reddedici	Geçimsiz	Otoriter	
Öz yeterlik	Pearson Korelasyon	-0,02	-0,04	-0,02	-0,01	-0,09
	p	0,83	0,69	0,82	0,94	0,39
	n	100	100	100	100	100
Öz saygı	Pearson Korelasyon	-0,07	0,06	-0,09	-0,03	-0,21
	p	0,47	0,54	0,35	0,78	<b>0,04</b>
	n	100	100	100	100	100
Toplam benlik	Pearson Korelasyon	-0,05	0,01	-0,06	-0,02	-0,16
	p	0,63	0,92	0,54	0,87	0,12
	n	100	100	100	100	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi, sadece öz saygı ve otoriter annesiz tutum arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, diğer annesiz tutumları ile benlik algıları arasında istatistiksel olarak bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Annesiz tutumun otoriter tutumun arttıkça çocuklarının özsaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Otoriter annesiz tutumun çocuklarının özsaygılarının bu tutumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir. Günalp (2007)'nin yaptığı çalışmada baskıcı – otoriter ana-baba tutumunun okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların özgüvenlerini olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitim çağındaki çocukların ailelerinin sahip olabileceği beş farklı ana-baba tutumu değişken olarak ele alınmış ve çocuklarının benlik algısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre çocukların özyeterlik, özsaygı ve toplam benlik kız çocuklarının annelerinin daha çok aşırı koruyucu ve otoriter tutumu sergiledikleri bulunmuştur. Otoriter annelerin çocuklarının özsaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerin otoriter tutumu arttıkça çocukların özsaygı düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Diğer anne tutumları ile çocukların özyeterlik, özsaygı ve toplam benlik algısı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir: Çocuğun ilk sosyalleştiği ortam olan ailenin çocuğa karşı sergilediği davranışların çocuğun gelişimini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, çocukların kişilik gelişimi ve davranışlarını şekillendirebilmeleri için aile eğitimleri düzenlenmelidir. Özellikle okul öncesi gibi kritik bir dönemde kız çocuğa sahip olan aileler sağlıklı annesaba tutumları konusunda bilinçlendirilmelidirler. Otoriter ve aşırı koruyucu ana-baba tutumunu sergileyen annesabalarla görüşmeler yapılarak farkındalık yaratılmalıdır. Olumsuz annesaba tutumları ve sergilenmesi gereken doğru tutumlar hakkında bilgi verilebilir. Annesabalara verilecek sağlıklı çocuk yetiştirme tutumları eğitimlerinin, çocuklarının benlik algısına etkisini görebileceğimiz deneysel çalışmalar planlanabilir. İleriye dönük çalışma olarak, bu araştırma, babalar da dahil edilerek yapılabilir.

### Kaynakça

- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baymur, F. (1985). Genel psikoloji (24. Baskı ). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Can, R. (2015). Okulöncesi çocuklarda hazzı erteleme davranışının annelerin ebeveynlik stilleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1997). İçimizdeki çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekşi, A. (1990). Çocuk, genç ana babalar. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Gladding, S. T. (2012). Aile terapisi, tarihi, kuram ve uygulamaları, (5. Baskı). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Göktaş Telmaç, N. (2010). Anne baba tutumlarının ve çocukların davranışsal özelliklerinin sihirli aile çizim testi ile incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okulöncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündüz Algünerhan, R. (2017). 12-14 Yaşındaki ergenlerde algılanan anne baba tutumları benlik algısı ve psikolojik sağlamlık, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar, (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kararımak, Ö. ve 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.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9 (9), 193- 204.
- Kılıçaslan, Y. (2016). Okul öncesine devam eden 5-6 yaş gurubu öğrencilerin benlik kavramlarının annelerinin yaşam doyumları bağlamında incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Körükçü, Özlem Sarıyüce. (2004). Altı yaş gurubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri, M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, 71- 87.
- Kuru Turaşlı, N. (2006). 6 Yaş gruplarında 'benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programı'nın etkinliğinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüküran, G. (1987). Anadolu liseleri sınavlarına hazırlanan çocukların kaygı düzeylerine ana-baba tutumlarının etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nimsi, E. (2006). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Oğuz, N. (2016). Genç yetişkinlerde anne baba tutumu, anksiyete ve benlik saygısı ilişkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Önder, A. (1997). Küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi çocuklarında kendilik algısının yaş, cinsiyet, premature doğma ve okula devam etme süresine ilişkin olarak incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, N. (1997). Türkiye'de kullanılan psikolojik testler. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Rosnay, M., Cooper, P.J., Tsigaras, N., & Murray, L. (2006). Transmission of social anxiety from mother to infant: An experimental study using a social referencing paradigm, *Behaviour Research and Therapy*, 44: 1165–1175.
- Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Atli, S. ve Şahin, B.K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Santrock, J. W. ve Yüksel, G. (2011). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şeremet, E. Ö. (2006). Okulöncesi dönemi çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M.(1993), *Sosyolojiye giriş*, (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 89-99.
- Yavuzer H. (1998). *Ana baba okulu*, (21. Baskı).İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*, (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana baba ve çocuk*, (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2004). Annesi çalışan ve annesi çalışmayan çocukların benlik imajlarının ve anne babalarını algılamalarının incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi****HİLMİ DEMİRKAYA**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**ORHAN ÜNAL**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Çevre en sade anlamıyla canlı ve cansız varlıkların beraber buldukları ortam olarak değerlendirilebilir. Çevrenin sağlıklı olabilmesi çevre bilinci ve çevre duyarlılığına sahip bireylerden bir araya gelmiş bir toplum ile mümkün olabilir. Toplumu oluşturan bireyler olarak her insan için çevreyi korumak, çevre bilincine ve duyarlılığına sahip olmak bir görevdir. Ancak geleceğin yetişkinlerini yetiştiren öğretmenlere bu konuda daha fazla görev düşmektedir. Bu çalışma öğrencilere çevre bilinci ve duyarlılığı kazandırması beklenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıklarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 120 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların tutum ölçeklerine verdikleri cevaplardan elde edilen veriler SPSS 21.0'de veri tabanına girilerek betimsel analiz, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci puanları ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bununla birlikte çevre bilinci puanları ile aylık gider ve yerleşim türü değişkenleri arasında ve çevre duyarlılığı puanları ile yaş, cinsiyet, aylık gider ve yerleşim türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında çevre bilinci ve çevre duyarlılığı konusunda daha bilinçli bireyler yetiştirmek için her düzeydeki eğitim kurumlarında çevre eğitiminin üzerine daha fazla eğilmek gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Bilinci, Çevre Duyarlılığı, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı

**Abstract**

The environment, in the simplest sense, can be considered as a place in which living and non-living beings coexist. A healthy environment can be achieved through a community of people who have environmental consciousness and awareness. It is a duty for every human beings of a community to protect the environment and to have environmental consciousness and awareness. However, the teachers who raise future adults are more involved in this issue. The present study was prepared to examine environmental consciousness and awareness of the pre-service teachers who are supposed to give environmental consciousness and awareness to the students. For this purpose, it was designed as a descriptive study in the survey model. 120 pre-service teachers, who are studying in the Department of Social Sciences Teaching at a state university in western Turkey, participated in the study. The data collected via attitude scale were analysed through the techniques of descriptive analysis, independent samples t-test, and one-way ANOVA in SPSS 21.0. As a result of the research; it was determined that the social studies teachers' environmental awareness and environmental sensitivity scores were adequate. As a result of the research, it was found that there was a significant relationship between the social studies teacher candidates' environmental awareness scores and age and gender variables, but there was no significant relationship between environmental awareness scores and monthly expenditure and settlement type variables. At the same time, it was found that there was no significant relationship between the environmental sensitivity scores of the social studies teacher candidates and the age, gender, monthly expenses and settlement type variables.

Keywords: Environment, Environmental Consciousness, Environmental Awareness, Social Sciences, Pre-service Teacher

**Giriş****Problem Durumu**

Çevre en kapsayıcı ve genel tanımla; insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Bir başka ifade ile çevre, bir organizmanın var olduğu ortam ya da şartlardır ve yeryüzünde ilk canlı ile birlikte var olmuştur. Sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesi ancak sağlıklı bir çevre ile mümkün olabilmektedir (Güneş, 2012). Çevrenin sağlıklı olabilmesi ise çevre bilinci ve çevre duyarlılığına sahip bireylerden bir araya gelmiş bir toplum ile mümkün olabilir. Bu noktada öne çıkan çevre bilinci ve çevre duyarlılığı kavramları günümüzde önemini oldukça arttırmıştır.

Çevre bilinci; çevreye zarar verilmemesi ve onun sürdürülebilir bir düzeyde kullanımının önemini kavrama şeklinde ifade edilebilir (Yücel, Uslu, Altunkasa, Güray ve Say, 2008). Çevre bilincine sahip birey, çevrenin insan yaşamı için ne kadar önemli olduğunun farkına varan ve gelecek nesillere sağlıklı ortamlar bırakabilmek amacıyla çevreye karşı duyarlı olan bireylerdir. Çevre duyarlılığını ise çevreye ve çevre sorunlarına karşı olumlu faaliyetlerde ve girişimlerde bulunmaya istekli

olma biçiminde ifade edilebilir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Çalışkan, 2002). Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere bireylerin çevre duyarlılığına sahip olabilmeleri onların çevre bilincine sahip olmalarıyla mümkündür.

Doğal çevrenin insan hayatı üzerindeki etkisini tam olarak kavrayamayan ve bireysel çıkarlarını toplumun çıkarlarından üstün tutarak sürekli daha fazla kazanma hırsı ile hareket eden insanoğlu çevre üzerinde ciddi değişikliklere yol açmış, çevre dengesinin bozulmasına ve birçok insanı etkileyen çevre sorunlarına yol açmıştır (Demirkaya, 2006). Günümüzde var olan çevre sorunlarının birçoğu son yirmi beş yılda ortaya çıkan sorunlardır. Hava ve su kirliliği, küresel ısınma ve bilinçsiz nüfus artışı bu sorunlardan sadece birkaçıdır.

Çevre sorunlarının azaltılması amacıyla hazırlanmış çeşitli yasalar olmakla birlikte insanların bu sorunlara karşı kendilerini sorumlu hissetmeleri de önemlidir. Çünkü günümüz dünyasını daha yaşanılabilir hale getirmek ve gelecek nesillere daha temiz bir çevre bırakmak tüm insanlara düşen ortak bir görevdir. Ancak, geleceğin yetişkinlerini yetiştiren öğretmenlere düşen görev çok daha fazladır. Öğretmenler, insanların doğal çevre üzerindeki etkilerinin giderek artmakta olduğu günümüzde çevre bilincine dolayısıyla da duyarlılığına sahip bireyler yetiştirme konusunda daha fazla gayret göstermeli, öğrencilerine çevre bilinci ve duyarlılığının önemini somut örneklerle açıklamalı ve insanlar için çevrenin olmazsa olmaz olduğunu kavratmalıdır.

Türkiye’de son yıllarda çevre eğitime ilişkin çalışmaların yükseköğretim düzeyinde giderek arttığı görülmektedir (Şama, 1997; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Çelen, Yıldız, Atak, Tabak ve Arısoy, 2002; Özdemir, Yıldız, Ocaktan ve Sarışen, 2004; Talay, Gündüz ve Akpınar, 2004; Alınacı, 2010; Kavas, 2010; Polat, 2012; Erdal, Erdal ve Yücel, 2013; Kılıç, 2013; Alım, 2014; Ercengiz, Keçeci Kurt ve Polat, 2014; Önder, 2015; Başal, Özen ve Bağçeli-Kahraman, 2015; Yılmaz, Samsunlu ve Peker, 2017; Aydede Yalçın ve Çaycı, 2018).

Günümüzde zarar verici boyutlara ulaşan çevre problemleri ile karşı karşıya kaldıkları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının çevre bilinci ve duyarlıklarının belirlenmesi önemlidir (Özgören ve Erökten, 2016). Karatekin ve Aksoy (2012) çevre eğitiminin amacına ulaşması için öncelikle bu eğitimi verecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazar olmaları gerektiğini, çevre okuryazar olabilmek için de yeterli düzeyde çevre bilinç ve duyarlılığına sahip olmaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. Öğrencilerine çevre bilinci kazandırması beklenen öğretmenlerin ise öncelikle kendilerinin bu bilince sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin bir konu hakkında ne dediklerinden çok ne yaptıkları ile ilgilenmektedirler.

#### Amaç

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıklarının incelenmesi hedeflenmektedir.

#### Problem Cümlesi:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları ne düzeydedir?

#### Alt Problemler:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları puanları ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları puanları ile yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları puanları ile aylık gider değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları puanları ile üniversite eğitimi öncesi yerleşim türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları puanları ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### Yöntem

##### Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıklarının incelenmek istendiği bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; yaşanmış veya yaşanmakta olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma konusu olan olay, ya da birey kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacı olay ya da bireyi herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez (Karasar, 1998, s. 77).

##### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Türkiye’nin batısında bulunan büyük bir şehirde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı fakültede öğrenim gören 126 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşturmaktadır. Örneklem grubunun seçiminde uygun

örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının doğal çalışma ortamları olan sınıflarında yürütülmüştür.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Dağılımları*

Cinsiyet	f	%
Kadın	47	37,3
Erkek	79	62,7
<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 37,3'ünün kadın, % 62,7'sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Dağılışı*

Sınıf	f	%
1. sınıf	32	25,4
3. sınıf	66	52,4
4. sınıf	28	22,2
<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %25,4'ünün 1. sınıfta, %52,4'ünün 2. sınıfta ve 22,2'si de 3. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 3

*Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aylık Giderlerine Göre Dağılışı*

Aylık Gider	f	%
0-500 TL	38	30,2
501-1000 TL	62	49,2
1001 TL ve üstü	26	20,6
<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %30,2'sinin aylık giderinin 0-500 TL arasında, %49,2'sinin aylık giderinin 501-1000 TL arasında ve %20,6'sının aylık giderinin ise 1001 TL ve üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 4

*Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Yaşadıkları Yere Göre Dağılışı*

Yerleşme Türü	f	%
Köy	22	17,5
Kasaba	12	9,5
Şehir	48	38,1
Büyükşehir	44	34,9
<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite öncesi yaşadıkları yere göre durumları ise şu şekildedir: Üniversite eğitimlerinden önce öğretmen adaylarının %17,5'i köyde, %9,5'i kasabada, %38,1'i şehirde ve %32,9'u büyükşehirde yaşamıştır.

Tablo 5

*Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaş Aralıklarına Göre Dağılışı*

Yaş Aralığı	f	%
18-20 yaş	28	22,2
21-23 yaş	81	64,3
24 yaş ve üstü	17	13,5
<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %22,2'sinin 18-20 yaş aralığında, %64,3'ünün 21-23 yaş aralığında ve %13,5'inin 24 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve "Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılığı" ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda adaylardan; cinsiyet, yaş, doğum yeri, yaşadığınız yerin niteliği ve aylık gider bilgileri istenmiştir. "Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılığı" ölçeği Yeşilyurt, Gül, Demir (2013) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) 0.921 bulmuştur. Toplam 37 madde içeren ölçek 5'li Likert tipte düzenlenmiştir. Bunlar "Tamamen katılıyorum: 5", "Katılıyorum: 4", "Kısmen Katılıyorum: 3", "Katılmıyorum: 2" ve "Hiç Katılmıyorum: 1" olarak puanlanmıştır. Ölçek, iki alt boyuta sahiptir. Ölçekteki ilk 15 madde Çevre Bilinci boyutunu, sonraki 22 madde Çevresel Duyarlılık boyutunu kapsamaktadır.

**Verilerin Analizi**

Kişisel bilgi formu, Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılığı ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 21.0'de veri tabanına girilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda betimsel analiz, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

**Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ortaya konulan probleme dayalı olarak oluşturulan alt problemlere ilişkin cevaplar sırasıyla sunulmuştur.

**Tablo 6***Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeklerine verdikleri cevapların ortalama değerleri*

	Çevre Bilinci	$\bar{X}$	SS
1	Ozon tabakasına zararlı maddeleri içeren tüketim mallarını (deodorant ve diğer spreylere vb.) <u>kullanmamaya</u> dikkatederim.	2,95	1,172
2	Kendi aracım olsa bile, hava kirliliğini en aza indirmek için genellikle toplu taşıma araçlarını kullanırım.	2,65	1,228
3	Havayı daha az kirlettiği için CO2 emisyon değeri düşük araçları tercih ederim.	3,27	1,168
4	Arabamda/aileme ait arabada çevreci yakıtlar kullanmaya özen gösteriyorum/gösterilir.	3,24	1,152
5	Aracımızda 2 dk. dan fazla bekleme yapılacağı zaman çevre kirliliğini önlemek için kontağı kapatırım/kapatırız.	3,71	1,185
6	Yakın bir mesafeye gideceksem yürümeyi veya bisiklete binmeyi tercih ederim.	4,33	,971
7	Fazla deterjan kullanmak eşyaların daha temiz olmasını sağlar.	2,24	1,202
8	Yaşadığımız bölgede bahçe, tarla vb. arazilerde damlama yöntemiyle sulama yapılır.	3,47	1,268
9	Motor yağı, boya gibi zararlı kimyasal maddelerin kanalizasyona karışmamasına özen gösteririm.	3,86	1,093
<b>10</b>	<b>Dünyada, insanların hiçbir zaman kirlilemeyeceği kadar çok su vardır.</b>	<b>2,05</b>	<b>1,413</b>
11	Yazı yazdığım kâğıtların her iki yüzünü de kullanmaya özen gösteririm.	4,16	1,030
12	Evimizdeki atıkların çok azı dahi olsa sokağa atılmadan çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	4,54	,732
13	Sokak/cadde vb. yerlerde elimdeki en ufak bir çöpün (peçete/ çekirdek kabuğu vs.) çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	4,38	,786

		$\bar{X}$	ss
14	<b>Okul/hastane/alışveriş merkezi gibi ev dışındaki kapalı mekânlarda elimdeki çöplerin çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.</b>	4,62	,643
15	Bir ürün alırken atığının geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim	3,19	1,231
<b>Çevre Duyarlılığı</b>			
16	TV ve radyolarda çıkan çevre ile ilgili programlar ilgimi çeker.	3,67	1,131
17	Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ederim.	2,99	1,113
18	Çevreyle ilgili konuları işleyen belgeseller izliyorum.	3,57	1,060
19	Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim	3,55	1,141
Tablo 6 (Devamı)			
20	<b>Çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılıyorum.</b>	2,90	1,101
21	Herhangi bir çevreci grubun çalışmalarına katılmak isterim.	3,43	1,091
22	Çevre konusundaki bilgilerimi yeri geldiğinde arkadaşlarımla paylaşıyorum.	4,16	,689
23	Çevreye duyarlı bir insan olduğumu düşünüyorum.	4,17	,693
24	Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir.	3,71	,837
25	Canlıların doğal yaşam alanlarının yerleşime açıldığını görmek doğal çevrenin bozulmasına neden olduğundan beni üzer.	4,50	,711
26	İnsanların çevreyle ilgili dikkatsizliklerini düşünmek gelecek konusunda beni endişelendirir.	4,27	,825
27	Çevreyi kirleten insanlara tepkimi anında gösteririm.	3,67	1,026
28	<b>İnsanların çevreyi koruma çabalarını görmek beni mutlu eder.</b>	4,51	,745
29	Çevremdeki insanları, çevre kirliliği konusunda bilinçlendirmeye çalışırım.	3,87	,903
30	<b>Bazı insanların kullanılmış şişe, teneke kutu ve kâğıtları geri dönüştürme çabaları beni mutlu eder.</b>	4,51	,689
31	Bazı insanların geri dönüşümü olan nesnelere ayırt etmeden doğrudan çöpe atmaları beni rahatsız eder.	3,91	,943
32	İnsanları geri dönüşüm konusunda bilinçlendirmek için düzenlenecek organizasyonlarda kapı kapı dolaşabilirim.	3,06	1,198
33	Kirliliği azaltmak için ne yapabileceği konusunda bilgili insanlarla gerektiğinde fikir alış-verişinde bulunurum.	3,90	,933
34	Daha pahalı da olsa çevreye daha az zarar veren ürünleri tercih ederim.	3,20	1,090
35	Asla yerlere çöp atmam ve yeşil alanlara çöp bırakmam.	4,11	,934
36	Öğretim esnasında çevresel konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,26	,811
37	Çevre eğitimi esnasında edindiğim bilgileri güncel hayatta pratiğe dökmeye çalışıyorum.	4,17	,790

Tablo 6 incelendiğinde çevre bilinci alt boyutunda en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,62$ ) 14. madde, en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 2,05$ ) ise 10. maddenin sahip olduğu görülmektedir. Çevre duyarlılığı alt boyutunda ise en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 4,51$ ) 28 ve 30. maddeler, en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 2,90$ ) 20. maddenin sahip olduğu görülmektedir. Böylece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

#### A) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıkları Ne Düzeydedir?

Tablo 7

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarına ilişkin veriler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Çevre Bilinci	126	35	67	52,65	6,71
Çevre Duyarlılığı	126	50	106	84,18	11,09



Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının en az 15, en fazla 75 puan alınabilecek çevre bilinci alt boyutuna ait ortalaması 52,65'dir. Bu alt boyuttan alınan en düşük puan 35 en yüksek puan ise 67'dir. Öğretmen adaylarının en az 22, en fazla 110 puan alınabilecek çevre duyarlılığı alt boyutuna ait ortalaması 84,18'dir. Bu alt boyuttan alınan en düşük puan 50 iken alınan en yüksek puan 106'dır.

**B) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıkları Puanları ile Cinsiyet Değişkenleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Tablo 8

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının cinsiyete göre t Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Çevre Bilinci	Kadın	47	54,45	6,036	2,36	124	,020
	Erkek	79	51,57	6,905			
Çevre Duyarlılığı	Kadın	47	86,40	10,20	1,74	124	,084
	Erkek	79	82,86	11,45			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre bilinci puanları ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu verilerden hareketle kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çevre bilincine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları ile cinsiyet değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**C) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıkları Puanları ile Yaş Değişkenleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının yaş değişkenlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 9'da, çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının yaş değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9

Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Bilinci	18-20 yaş	28	55,46	5,11
	21-23 yaş	81	51,44	6,81
	24 yaş ve üstü	17	53,74	7,31
	<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>52,65</b>	<b>6,71</b>
	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Duyarlılığı	18-20 yaş	28	87,03	10,74
	21-23 yaş	81	82,31	10,90
	24 yaş ve üstü	17	88,41	11,05
	<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>84,18</b>	<b>11,09</b>

Tablo 10

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının yaş aralıklarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Bilinci	Gruplar arası	359,08	2	179,54	4,18	,017	18-20, 21-23
	Gruplar içi	5280,74	123	42,93			
	<b>Toplam</b>	<b>5639,74</b>	<b>125</b>				
		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Duyarlılığı	Gruplar arası	815,34	2	407,672	3,43	,065	Yok
	Gruplar içi	14582,63	123	118,55			
	<b>Toplam</b>	<b>15397,98</b>	<b>125</b>				

Analiz sonuçları çevre bilinci puanlarının öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 18-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 55,46$ ) 21-23 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından ( $\bar{X} = 51,44$ ) daha yüksek çevre bilincine sahip olduğu görülmektedir.

D) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıkları Puanları ile Aylık Gider Değişkenleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının aylık gider değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 11'de, çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının aylık gider değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11

Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının aylık gider değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Aylık Gider	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Bilinci	0-500 TL	38	54,11	6,36
	501-1000 TL	62	51,92	7,03
	1001 TL ve üstü	26	52,24	6,35
	<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>52,65</b>	<b>6,71</b>
	Aylık Gider	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Duyarlılığı	0-500 TL	38	85,64	11,82
	501-1000 TL	62	82,38	11,13
	1001 TL ve üstü	26	86,34	9,49
	<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>84,18</b>	<b>11,09</b>

Tablo 12

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının aylık giderlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Çevre Bilinci	Gruplar arası	118,08	2	59,04	1,31	,272
	Gruplar içi	5521,65	123	44,89		
<b>Toplam</b>		<b>5639,74</b>	<b>125</b>			
		KT	sd	KO	F	p
Çevre Duyarlılığı	Gruplar arası	402,06	2	201,03	1,64	,196
	Gruplar içi	14995,91	123	121,91		
<b>Toplam</b>		<b>15397,98</b>	<b>125</b>			

Analiz sonuçları çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarını öğretmen adaylarının aylık gider değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının aylık giderleri onların çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları üzerinde etkili değildir.

E) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıkları Puanları ile Üniversite Eğitimi Öncesi Yerleşim Türü Değişkenleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının üniversite eğitimi öncesi yerleşim türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 13'te, çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının üniversite eğitimi öncesi yerleşim türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 13

Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının yerleşim türü değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Yerleşim Türü	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Bilinci	Köy	22	51,98	6,27
	Kasaba	12	55,41	5,45
	Şehir	48	52,86	6,99
	Büyükşehir	44	51,99	6,92
	<b>Toplam</b>		<b>126</b>	<b>52,65</b>
	Yerleşim Türü	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Duyarlılığı	Köy	22	82,04	12,68
	Kasaba	12	85,41	8,87
	Şehir	48	84,41	10,71
	Büyükşehir	44	84,67	11,44
	<b>Toplam</b>		<b>126</b>	<b>84,18</b>

Tablo 14

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının üniversite eğitimi öncesi yerleşim türlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Çevre Bilinci	Gruplar arası	122,80	3	40,93	,90	,44
	Gruplar içi	5515,93	122	45,22		
<b>Toplam</b>		<b>5639,74</b>	<b>125</b>			
		KT	sd	KO	F	p
Çevre Duyarlılığı	Gruplar arası	131,85	3	43,95	,35	,78
	Gruplar içi	15266,12	122	125,13		
<b>Toplam</b>		<b>15397,98</b>	<b>125</b>			

Analiz sonuçları çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarını öğretmen adaylarının üniversite eğitimi öncesi yerleşim türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinden önce yaşadıkları yerleşim türü onların çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları üzerinde etkili değildir.

#### **F) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılıkları Puanları ile Sınıf Değişkenleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 15'te, çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15

Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının sınıf değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Bilinci	1. sınıf	32	54,84	6,63
	2. sınıf	66	51,72	6,63
	3. sınıf	28	52,32	6,67
<b>Toplam</b>		<b>126</b>	<b>52,65</b>	<b>6,71</b>
	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Çevre Duyarlılığı	1. sınıf	32	85,12	10,87
	2. sınıf	66	83,75	11,67
	3. sınıf	28	84,13	10,25
<b>Toplam</b>		<b>126</b>	<b>84,18</b>	<b>11,09</b>

Tablo 16

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Çevre Bilinci	Gruplar arası	213,15	2	106,57	2,41	,09
	Gruplar içi	5426,59	123	44,11		
<b>Toplam</b>		<b>5639,74</b>	<b>125</b>			

		KT	sd	KO	F	p
Çevre Duyarlılığı	Gruplar arası	40,42	2	20,21	,16	,85
	Gruplar içi	15357,55	123	124,85		
<b>Toplam</b>		<b>15397,98</b>	<b>125</b>			

Analiz sonuçları çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının, öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri onların çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları üzerinde etkili değildir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının çevre bilinci puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Elde edilen bu sonuç, Alım'ın (2014) sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarını incelediği çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, çevre duyarlılığı puanları farklılaşmamıştır. Elde edilen bu sonuç Ercengiz ve diğ. (2014) ve Çabuk ve Karacaoğlu (2003) üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının yaşa göre farklılaşmadığı sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanları ile aylık giderleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu sonuç Aydede Yalçın ve Çaycı (2018) öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının sosyo-demografik özellikleri açısından inceledikleri çalışmada ulaştıkları çevresel farkındalığın öğretmen adayının ailesinin gelir düzeyine göre farklılaştığı sonucu ile çelişmektedir. Alınçık (2010) yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç elde etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanları ile üniversite öncesinde yaşadıkları yerleşim türleri arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Ercengiz ve diğ. (2014) ve Polat (2012)'in çalışmasında öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile yerleşim yeri değişkeni arasında anlamlı bir sonuca ulaşılamadığı bulguları ile örtüşmektedir. Buna karşılık Şama (1997)'nin üniversite gençliğinin çevre sorunlarına ve çevreye yönelik tutumlarının yerleşim yeri değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaştığı bulgusu ile çelişmektedir.

Yapılan analiz sonucunda; öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç; çevre bilinci ve duyarlılığı konusunda yapılan bazı çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermektedir. Nitekim Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroglu (2015) fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin istenilen düzeyde olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.

Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı konusunda bilinçli bireyler yetiştirmek için her düzeydeki eğitim kurumlarında çevre eğitiminin üzerine daha fazla eğilmek gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin özellikle yakın çevresinde var olan somut örnekler ve olaylarla çevre sorunlarının zararları ve tüm insanlar için büyük bir tehdit olduğu anlatılmalıdır.

### Kaynakça

- Alım, M. (2014). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik bilgileri ve tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 31, 23-36.
- Alınçık, Ü. (2010). Çevreci yönelim, çevre dostu davranış ve demografik özellikler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(20), 507-532.
- Aydede Yalçın, M.N. ve Çaycı, B. (2018). Öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 578-590.
- Başal, H. A., Özen, R. ve Bağçeli-Kahraman, P. (2015). Üniversite öğrencileri için çevre duyarlılığı ölçeği uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies-JASSS*, 35, 13-23.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çalışkan, M. (2002). Yetişkinlerde Çevre Duyarlılığını Etkileyen Etmenler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelen, Ü., Yıldız, A., Atak, N., Tabak, R.H. ve Arısoy, M. (2002). Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılığı ve İlişkili Faktörler” 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Diyarbakır. Kongre Kitabı, s.421.

- Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Yadigaroğlu, M. (2015). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 167-193.
- Demirkaya, H. (2003). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Ercengiz, M., Keçeci Kurt, S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 119-132.
- Erdal, H., Erdal, G. ve Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 57-65.
- Güneş, M. (2012). Kamu yönetiminde sosyal çevrenin ekolojik düşünce ile algılanması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 99-126.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağ. Ltd.Şt.
- Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1423-1438.
- Kavas, S. (2010). Ankara Kentinde Üniversitesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılığı Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi F.B.E., Peyzaj Mimarlığı ABD.*, 69 sayfa.
- Kılıç, S. (2013). Yükseköğretimde çevre eğitiminin çevre bilinci oluşumuna etkisi: Niğde Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi örneği. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 63-80.
- Önder, R. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Çevre eğitimi Gereklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, E. ve Sarışen, Ö. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(3), 117-127.
- Özgören, A. ve Erökten, S. (2016). The environmental knowledge level of classroom teaching students and their views toward the environment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(6), 159-164.
- Polat, S. (2012). *Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şama, E. (1997). *Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Talay, İ., Gündüz, S. ve Akpınar, N. (2004). On the status of environmental education and awareness of undergraduate students at Ankara University, Turkey. *International journal of Environment and Pollution*, 21(3), 293-308.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-54.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72, 156-162.
- Yılmaz, O., Samsunlu, Ö. ve Peker, R. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri: Isparta İli örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 283-301.
- Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. ve Say, N. P. (2008). Adana'da halkın çevre duyarlılığının saptanması ve bu duyarlılığı arttıracak önlemlerin geliştirilmesi. *Adana Kent Sorunları Sempozyumu*, 31, TMMOB Yayınları, 363-382.

**Kimya Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Konusu İle İlgili Bilişsel Yapıları**  
**Prospective Chemistry Teachers' Cognitive Structures about the Concept of Sustainable Development**

**SİNEM DİNÇOL**  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

**ÖZGÜR SENAR TEMEL**  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

### Özet

Çalışmada kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 20 kimya öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş üç açık uçlu sorudan oluşan bir test ile toplanmıştır. Kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar içerik analizine göre analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında içerik analiziyle elde edilen bu bulgular sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili tema altında incelenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kategorilerin incelenmesi sonucunda kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel yapıları ortaya çıkarılarak, elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırılıp tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Bilişsel yapı, durum çalışması, içerik analizi, sürdürülebilir kalkınma

### Abstract

This study aims to determine prospective chemistry teachers' cognitive structures about the concept of sustainable development. The study employs case study- one of qualitative research methods. 20 prospective chemistry teachers were included in the research. The participants were chosen in purposeful sampling method. The research data were collected through a test of three open-ended questions developed by the researchers. The written answers that prospective chemistry teachers gave to the open-ended questions will be put to content analysis. The findings to be obtained through content analysis were divided into themes related to the concept of sustainable development and were defined the categories. After the analysis of the themes and categories, prospective chemistry teachers' cognitive structures about the concept of sustainable development were revealed and then the findings were compared with the ones in the literature and were discussed in details.

**Keywords:** case study, cognitive structure, content analysis, sustainable development

### Giriş

Öğrencilerin uzun süreli belleğinde var olan kavramlar arası ilişkileri gösteren kuramsal yapıya bilişsel yapı denilmektedir (Shavelson, 1974). Çok iyi organize edilmiş kavram çatısı yani bilişsel yapı oluşturmak öğrencilerin ezber yerine anlamlı öğrenmeyi tercih etmelerini gerektirmektedir (Ausubel, 1968). Çünkü ezbere dayalı öğrenme sonucunda öğrenciler sadece yeni bilgiyi ezberlemekte, bu bilgiyi kolayca unutmakta, transfer edememekte ve böylece yeni bilgiyi önceki bilgileri ile etkili olarak ilişkilendirememektedirler (Bretz, 2001; Novak & Gowin, 1984). Anlamlı öğrenme ise öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi ile kendilerine sunulan yeni bilgi arasında kavramsal bağlantılar kurmasını gerektirmektedir Ausubel, 1968).

Bilişsel yapının incelenmesi eğitimciler, öğrencilerin bilgi yapıları, ön bilgileri ve kavram yanılgıları hakkında bilgi sağlamaktadır (Jonassen, 1987). Çünkü bu yapılar, öğrencilerin belli bir konuyu anlayabilmek için çeşitli kavramları organize ettiği ve ilişkilendirdiği şemalardır (Novak & Canas, 2006; Novak, 2010). Özellikle anlamlı öğrenme sürecinde öğrencinin mevcut bilişsel yapısı yeni öğrenmeler oluşturmada önemli olduğundan, var olan bilişsel yapının anlamlı ve tutarlı olup olmadığının incelenmesi ve varsa kavram yanılgılarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Temel, 2016). Eğer öğrencilerin anlamalarında eksiklikler veya eksik kavramsal bağlantılar var ise, onların yeni materyali öğrenmesi veya yeni kavramların tutarsız bilgi yapısına karılması zor olmaktadır (Taber & Coll, 2002).

Bu bilgiler ışığında çalışmada kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada 1987 yılında "Ortak Geleceğimiz" adı altında yayımlanan raporda (WCED, 1987) ilk kez tanımlanmış olan sürdürülebilir kalkınma kavramı seçilmiştir. Çünkü bu raporda da belirtildiği gibi, çevre sorunları sadece bireylerin ya da ülkelerin değil bütün insanlığın ortak sorunu olup, bu sorunların çözümünde de sürdürülebilir kalkınma kavramı önemli taşımaktadır. Ekonomik gelişmenin ekolojik çevreye verdiği zararların her geçen gün daha da büyümesi, insanoğlunun bencilliği, hem ekolojik hayatı hem de kendi geleceğini kaçınılmaz sona doğru sürüklemektedir (Yücel, 2003). Bu noktada gelecek nesillerin ihtiyaçlarının gözetilerek doğal ve kültürel kaynakların dengeli kullanımını gerektiren, özellikle çevrenin korunması ile doğrudan ilişkili bir kavram olan (Lale, 2016) sürdürülebilir kalkınmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

### Problem Durumu ve Amaç

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde genellikle öğrencilerin çeşitli çevre konuları ile ilgili (sera etkisi ve küresel ısınma-Chang, Yeh, & Barufaldi, 2010; Oskay, Temel, Özgür, & Erdem, 2012; karbon döngüsü-Selvi & Yakışan, 2005) bilişsel yapılarının incelendiği az sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Ayrıca sürdürülebilir kalkınmanın ne anlama geldiğini inceleyen çalışmalarda sınırlı

sayıdadır (Borg, Gericke, Höglund & Bergman, 2014; Kilinc, & Aydın, 2013; Peterson & Alkış, 2009; Summers, Corney, & Childs, 2004; Summers, & Childs, 2007). Bu çalışmalarda da özellikle sürdürülebilir kalkınmanın neden ortaya çıktığının ve bileşenleri bazında gerekliliklerinin ne olduğunun incelenmemesi, çalışmamızın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Çalışmaya toplam 20 kimya öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların tamamı 2017-2018 güz döneminde Çevre Koruma dersini almışlardır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olan durumların derinlemesine incelenmesine ve böylece çalışmanın odaklandığı soruların daha iyi aydınlatılmasına imkan sağlayan bir yöntem (Patton, 2002) olduğundan çalışmada tercih edilmiştir. Tüm katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlar ve katılımcıların yaşları 21-23 arasında değişmektedir. Çalışma öncesinde öğretmen adaylarına, yapılacak çalışmanın içeriği, toplanan verilerin değerlendirilmesi ve isimlerinin gizli tutulması konularında bilgi verilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş üç açık uçlu sorudan oluşan bir test ile toplanmıştır. Sorular konu ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların katılımcılar tarafından cevaplanması için toplam 20 dakika süre verilmiştir. Öğretmen adaylarına sürdürülebilir kalkınmanın neyi ifade ettiği, bu kavramın ortaya çıkma nedenleri ve kavramın bileşenleri (sosyal, ekonomik ve ekolojik) açısından gerekliliği ile ilgili sorular yöneltilmiş ve cevapları yazılı olarak alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Analiz sonucu sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili tema ve kategoriler ile kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen nitel verilerin analizinde uzman incelemesine başvurularak iç geçerliği arttırmaya ilişkin yöntemler kullanılmıştır. Çalışmada iki kodlayıcı tarafından yapılan, "kodlama benzerlik ve farklılıkları" karşılaştırılmış ve puanlayıcılar arası güvenilirlik % 92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı).100]. Nitel araştırmalarda en az % 70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşılması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu süreç çalışma sonuçlarının güvenilirliğini de arttırmaktadır.

### **Bulgular**

İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Tabloda bir kez söylenen veriler için frekans (f) bölümünde herhangi bir rakam verilmezken, birden çok tekrarlanan ifadelerin sayısı ise belirtilmiştir.



Tablo 1. Sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili içerik analizinden elde edilen bulgular

Tema: Sürdürülebilir kalkınma kavramı					
Sürdürülebilir kalkınma kavramının tanımı	Sürdürülebilir kalkınma kavramının otaya çıkış nedenleri	Sürdürülebilir kalkınma kavramının bileşenleri			
		Sosyal	Ekonomik	Ekolojik	
<b>Sözcük-sözcük grupları (kodlar)</b>					
f	f	f	f	f	f
Bugünkü nesillerin ihtiyaçlarını karşılama	7 Ekolojik dengeyi bozma	İnsanlar ve ülkeler arası sosyal dayanışma	Doğal kaynakları tasarruflu kullanma	4	Çevreyi düşünme
Bugünkü ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama	İnsanların doğal kaynakları yalnızca kendini düşünerek tüketmesi	2 Çevre etiğini benimseme	3 Geri dönüşüme önem verme	3	Ekonomik kalkınma gerçekleşirken çevreyi de koruma
Gelecek nesillerin sağlıklı yaşaması	2 Doğayı tükenmez kaynak olarak görme	Toplumun eğitilmesi	Aşırı tüketim ve üretimi azaltma	3	Çevreye minimum zarar verme
Gelecek nesilleri düşünme	6 Doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı	2 Çevre koruma bilincine sahip olma	Gereksiz tüketim yapmama		Temiz bir çevre oluşturma
Gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakma	4 Doğanın kendini yenileme kapasitesini aşma	3 Toplumdaki bireylerin adil ve eşit şekilde kaynaklardan yararlanması	2 Daha az enerji kullanma		Doğanın kendini yenileme gücünü aşmama
Gelecek nesillerin çevresel ihtiyaçlarını dikkate alma	5 Doğal kaynakların tükenmesi	6 Gelecek nesilleri düşünme	Daha az zararlı ürün kullanma		Doğayı sınırsız kaynak görmeme
Doğal kaynakları gelecek nesillere aktarma	2 Çevreyi koruma gerekliliği	Çevreyi sevmeye/saygılı olma			Doğal kaynakları bilinçli kullanma
Doğal kaynaklara gelecek nesillerin de ihtiyacı olduğunun farkına varma	Çevreyi tahrip etme	2 Sosyal adaleti sağlama			Diğer nesillere güzel bir dünya bırakma
Gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama hakkını elinden almama	6 Çevreye karşı duyarsız olma	2			Doğal kaynakları gelecek nesillere de aktarma
Doğal kaynakları bilinçli kullanma	7 Çevre etiğini göz ardı etme				Ekolojik dengenin bozulmasını önleme
Çevre merkezli etik anlayışını benimseme	2 İnsanların çevreye hakim olma anlayışı				Daha çok yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanma
Çevreyi düşünme/koruma	6 Çevreye sahip çıkma gerekliliği				Biyçeşitliliği koruma
İnsan ve doğa arasında denge kurma	Diğer canlıların yaşam hakkına saygılı olma gerekliliği				
Doğanın yaşanabilir halini devam ettirme	Gelecek nesillere daha iyi çevre bırakma gerekliliği				
	İnsanların temiz havada yaşama hakkı				
	Ekonomik gelişmeler	4			
	Teknolojik gelişmeler	4			
	Sanayileşme	3			
	Hızlı nüfus artışı	4			
	Sosyal adaletsizlik				
	Artan üretim-tüketim	3			

	Artan enerji ihtiyacı	2		
	Enerji kaynaklarının israfı	2		
	Küreselleşme sonucu çevreye olumsuz tutum sergileme			
	Küreselleşme sonucu artan çevre sorunları			
	Çevre sorunlarının en aza indirilmesi gerekliliği			
	Çevre kirliliği artışı			
	Hava kirliliği artışı			
	Küresel ısınma	2		
	Ozon tabakasının delinmesi	2		
	Biyolojik çeşitlilikte azalma	2		
	Orman alanlarının azalması	2		

Oluşturulan tema ve kategoriler ile kodların incelenmesi sonucunda kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel yapıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel yapıları 3 kategori altında toplanmıştır. Bunlar, "Sürdürülebilir kalkınma kavramının tanımı", "Sürdürülebilir kalkınma kavramının ortaya çıkış nedenleri" ve "Sürdürülebilir kalkınma kavramının bileşenleri (sosyal, ekonomik ve ekolojik)".

Öğretmen adaylarının "Sürdürülebilir kalkınma kavramının tanımı" kategorisinde yer alan ifadeleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının 2'si çevre merkezli etik anlayışını benimseme, 6'sı çevreyi düşünme/koruma, 7'si doğal kaynakları bilinçli kullanma, 2'si doğal kaynakları gelecek nesillere aktarma ifadelerini kullanırken, 4'ü gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakma, 5'i gelecek nesillerin çevresel ihtiyaçlarını dikkate alma ifadelerini kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının "Sürdürülebilir kalkınma kavramının ortaya çıkış nedenleri" kategorisinde yer alan ifadeleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının 6'sı doğal kaynakların tükenmesi, 4'ü ekonomik gelişmeler, 3'ü sanayileşme, 3'ü doğanın kendini yenileme kapasitesini aşma, 2'si insanların doğal kaynakları yalnızca kendini düşünerek tüketmesi, 3'ü artan üretim-tüketim ifadelerini kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının "Sürdürülebilir kalkınma kavramının bileşenleri" kategorisinde yer alan ifadeleri incelendiğinde, sosyal bileşen boyutunda, öğretmen adaylarının biri insanlar ve ülkeler arası sosyal dayanışma, 2'si toplumdaki bireylerin adil ve eşit şekilde kaynaklardan yararlanması, 3'ü çevre etiğini benimseme ifadelerini kullanmışlardır. Ekonomik boyutta 4'ü doğal kaynakları tasarruflu kullanma, 3'ü geri dönüşüme önem verme ve aşırı tüketim ve üretimi azaltma ifadelerini kullanmışlardır. Ekolojik boyutta öğretmen adaylarının 3'ü daha çok yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanma, 8'i çevreye minimum zarar verme, 5'i ekonomik kalkınma gerçekleşirken çevreyi de koruma, 2'si doğayı sınırsız kaynak görmeme ifadelerini kullanmışlardır.

## Sonuçlar ve Tartışma

Kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili olarak mevcut bilgileri 3 farklı kategori altında ayrı ayrı incelenmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının tüm insanlığın ortak sorunu olan çevre sorunlarının sınırlandırılmasında ve çözümünde önemli bir yeri olan sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili mevcut bilişsel yapıları hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının "Sürdürülebilir kalkınma kavramının tanımı" kategorisinde yer alan ifadeleri incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınmayı tanımlarken genel olarak gelecek nesilleri baz aldıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının dile getirdikleri, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama hakkını elinden almama (%30), gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakma (%20), gelecek nesilleri düşünme (%30), gelecek nesillerin çevresel ihtiyaçlarını dikkate alma (%25) ve gelecek nesillerin sağlıklı (%10) yaşaması ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Yine öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı (%35) kavramın tanımı kapsamında doğal kaynakların bilinçli kullanıma (%35) vurgu yaparken, çok azı (%5) doğal kaynaklar ile gelecek nesiller arasındaki ilişkiye yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısının (%35) yalnızca bugünkü nesillerin ihtiyaçlarını karşılama görüşüne sahip olması ise kavram hakkında eksik bilgileri olduğunu göstermektedir. Sadece bir (%5) öğretmen adayının bugünkü ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama fikrine sahip olması bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının "Sürdürülebilir kalkınma kavramının ortaya çıkış nedenleri" kategorisinde yer alan ifadeleri incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili oldukça farklı neden sıraladıkları ancak bu nedenleri ifade eden öğretmen adaylarının yüzdelerinin çok az olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular da onların sürdürülebilir kalkınmanın ortaya çıkış nedeni ile ilgili de bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının yalnızca %30'u doğal kaynakların tükenmesini, %20'si ekonomik ve teknolojik gelişmeleri, %15'i nüfus artışını ve sanayileşmeyi, %20'si üretim-tüketim artışını neden olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının küreselleşme sonucu oluşan çevreye karşı olumsuz tutum, çevre etiğini göz ardı etme, ekolojik dengeyi bozma, insanların çevreye hakim olma anlayışı, doğayı tükenmez kaynak olarak görme, çevre kirliliği artışı, çevre sorunlarının en aza indirilmesi gerekliliği ifadelerini neden olarak gösteren öğretmen adayı sayısının çok az olması da (%5) bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının "Sürdürülebilir kalkınma kavramının bileşenleri" kategorisinde yer alan ifadeleri 3 farklı boyut altında incelenmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal bileşen açısından gerekliliklerine dair ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının gereklilik olarak %15'i çevre etiğini benimsemeyi, %10'u toplumdaki bireylerin adil ve eşit şekilde kaynaklardan yararlanmasını ileri sürmüşlerdir. Yalnızca %5'i sosyal adaleti sağlama, çevre koruma bilincine sahip olma ve insanlar ve ülkeler arası sosyal dayanışma ifadelerini gereklilik olarak sıralamıştır. Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik bileşen açısından gerekliliklerine dair ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının gereklilik olarak %20'si doğal kaynakları tasarruflu kullanmayı, %15'i geri dönüşüme önem vermeyi ve aşırı tüketim ve üretimi azaltmayı ileri sürmüşlerdir. Yalnızca %5'i daha az zararlı ürün kullanma, daha az enerji kullanma ifadelerini gereklilik olarak sıralamışlardır. Sürdürülebilir kalkınmanın ekolojik bileşen açısından gerekliliklerine dair ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının gereklilik olarak %40'ı çevreye minimum zarar vermeyi, %25'i diğer nesillere güzel bir dünya bırakmayı ve ekonomik kalkınma gerçekleşirken çevreyi de korumayı, %15'i daha çok yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanmayı ileri sürmüşlerdir. Yalnızca %5'i doğal kaynakları gelecek nesillere de aktarma ve doğanın kendini yenileme gücünü aşmama ifadelerini gereklilik olarak sıralamışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinin gereklilikleri açısından bilgi eksikliklerinin olduğu ve üç bileşen kendi içinde değerlendirildiğinde ise bilgi düzeylerinin ekolojik bileşen boyutunda daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Summers, Corney, and Childs, (2004) sürdürülebilir kalkınmanın fen ve coğrafya öğretmen adayları için ne ifade ettiklerine odaklandıkları çalışmalarında, sürdürülebilir kalkınmanın odak noktası olarak %87'sinin çevre, %69'ünün ekonomik ve %49'ünün sosyal faktörleri dikkate aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Summers,

and Childs, (2007) sürdürülebilir kalkınmanın fen bilgisi öğretmen adayları için ne ifade ettiklerine odaklandıkları çalışmalarında sürdürülebilir kalkınmanın odak noktası olarak %72'sinin çevre, %53'ünün ekonomik ve %31'inin sosyal faktörleri dikkate aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Borg, Gericke, Höglund and Bergman, (2014), çalışmalarında ise ortaöğretim öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma kavramını kavramsal anlamaları ile disiplin alanları ve öğretim tecrübeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavramını anlamalarının alanlarına göre değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal bilimlerde öğretmenleri sosyal boyutlara odaklanırken fen bilimi öğretmenleri ekolojik boyutlara odaklanmaktadır. Öğretmenler üç boyutun farklı derecelerde ilişkisinin farkında olmalarına rağmen, genel olarak bütüncül bir anlayışa sahip olmadığı, anlamalarındaki en büyük belirsizlik ekonomik boyutla ilgili olduğu belirlenmiştir. Kilinc, and Aydın, (2013) sürdürülebilir kalkınmanın fen bilgisi öğretmen adayları için ne anlama geldiğini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma tanımlamalarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevre, teknoloji, ekonomi, politika, enerji ve eğitim alt başlıkları altında toplanabilen farklı fikirlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yani öğretmen adayları sürdürülebilir kalkınma kavramını yalnızca çevre ya da çevre, toplum ve ekonomik diye adlandırılan üç önemli boyut kapsamında tanımlamamışlardır. Petersen and Alkış (2009), 8. sınıf öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili anlamalarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin çoğunun sürdürülebilir kalkınmayı tam olarak anlamadıkları ve bazılarının sürdürülebilir kalkınmayı tanımlarken üç ana kavramı (ekonomik, sosyal ve ekolojik sürdürülebilirlik) kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

### İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler

Çalışmada kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel yapılarını belirlenmiştir. İleriye dönük araştırmalarda farklı öğrenme öğretme yöntemlerinin öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili bilişsel gelişimlerine etkileri incelenebilir. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma kavramının küresel bir anlam taşımasından dolayı örneklem çeşitliliğine gidilip farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları ile üniversite öğrencilerinin de bilişsel yapıları değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bretz, S. L. (2001). Novak's theory of education: Human constructivism and meaningful learning. *Journal of Chemical Education*, 78(8), 1107.
- Borg, C. Gericke, N. Höglund H.-O. and Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526–551, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>.
- Chang, C-Y., Yeh, T-K., & Barufaldi, J. P. (2010). The positive and negative effects of science concept tests on student conceptual understanding. *International Journal of Science Education*, 32(2), 265–282.
- Jonassen, D. H. (1987). Assessing cognitive structure: Verifying a method using pattern notes. *Journal of Research and Development in Education*, 20(3), 1–14.
- Kilinc, A. & Aydın, A. (2013) Turkish Student Science Teachers' Conceptions of Sustainable Development: A phenomenography. *International Journal of Science Education*, 35(5), 731-752, DOI: 10.1080/09500693.2011.574822.
- Lale, Z. (2016). *Sürdürülebilir kalkınma temeline dayalı yaşanabilir çevre oluşturulması: Eskişehir Tepebaşı ilçesi örneği [Sustainable development based on basic creation of liveable environment: Eskişehir Tepebaşı district case]*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage, England.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. & A. J. Cañas, (2006). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Novak J. D. (2010). Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21 – 30.
- Oskay, Ö. Ö., Temel, S., Özgür, S. D., & Erdem, E. (2012). Determination of preservice chemistry teachers' cognitive structures via flow map method and their knowledge level on "greenhouse gases and their effects" topic. *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education*, 4(1), 30–45.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petersen, J, Alkis, S. (2009). How do turkish eighth grade students conceptualise sustainability? *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 67-74.
- Selvi, M., & Yakışan, M. (2005). Akış haritaları yoluyla öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesi: Ekolojik döngüler [Exploring students' cognitive structures through flow maps: Ecological cycles]. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 46–55.

- Shavelson, R. J. 1974. "Methods for Examining Representations of a Subject Matter Structure in a Student's Memory." *Journal of Research in Science Teaching* 11, 231-249.
- Summers, M. & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: an empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307-327, DOI: 10.1080/02635140701535067.
- Summers, M. Graham C. & Childs, A. (2004). Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163-182, DOI: 10.1080/0013188042000222449.
- Taber, K. S., & Coll, R. K. (2002). Bonding. In Gilbert, J. K., De Jong, O., Justi, R., Treagust, D. F., & Van Driel, J. H. (Eds.), *Chemical education: Towards research-based practice* (pp. 213-234).
- Temel, S. (2016). An analysis of prospective chemistry teachers' cognitive structures through flow map method: The subject of oxidation and reduction. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2).
- WCED. (1987). *Our Common Future, Comision on Environmen and Development*. Oxford University Pres, Oxford, UK.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, F (2003). Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında çevre korumanın ve ekonomik kalkınmanın karşılığı ve birlikteliği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).

**Milli Eğitim Bakanlığınca Sunulan Yönetim Enformasyon Sistemleri Hakkında Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri**

**TAYFUN YÖRÜK**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

**İLHAN GÜNBAYI**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetim enformasyon sistemleri kapsamında okulların kullanımına sunulan elektronik hizmetlerin mevcut durumu hakkında bu hizmetleri kullanan kişilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma aynı zamanda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup yorumlayıcı paradigmaya dayanmaktadır.

Gönüllük esasına dayalı olmak koşulu ile izinleri alınan okul yöneticileri ve okulların psikolojik danışma ve rehber öğretmenleri araştırma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya 4 devlet ortaokulu, 3 devlet Anadolu lisesi, 2 devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 6 okul müdürü, 5 müdür yardımcısı, 6 rehber öğretmen gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin en sık kullanılan veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, konuşmacıların verdiği cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiş, bu kayıtlar çözümlenerek metne dökülmüştür. Elde edilen bu dokümanlar üzerinde NVIVO 10.0 programı yardımıyla içerik analizi yapılarak temalar elde edilmiştir. Elde edilen bu temalar ışığında da yönetim enformasyon sistemlerinin mevcut durumu hakkında katılımcıların görüşleri yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları analiz edildiğinde elde edilen "tasarım" ve "güncellik" alt temalarının "arayüz" temasında, "durum analizi" ve "kestirimsel raporlama" temalarının "istatistiksel raporlama" temasında, "okul izleme", "öğrenci izleme" ve "öğretmen izleme" temalarının da "izleme sistemi" temasında toplandığı görülmüştür. Çalışmada bu temalar ve alt temalar ışığında katılımcıların mevcut yönetim enformasyon sistemleri hakkında görüşleri açıklanmış ve sonuç bölümünde katılımcıların bu sistemlerden beklentilerine yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim Enformasyon Sistemleri, Durum Çalışması, Yorumlayıcı Paradigma

**Problem Durumu ve Amaç**

Örgüt yönetim süreçleri incelendiğinde karar verme sürecine özel bir parantez açmak; bu ögenin diğer süreçler üzerine ve örgütün genel işleyişi üzerine etkisinin anlaşılabilmesi adına yerinde olacaktır. Örgütün hem genel hem özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rolü olan hem de diğer süreçlerin kendi içerisinde her aşamasında yer alan karar vermenin bu çok fonksiyonlu yapısı özellikle organizasyonel alanda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte kendinden daha fazla söz ettirir hale gelmiştir.

Çağımız yönetim anlayışı, örgüt çevresini ve öğelerini değerlendirme ve bu unsurlara ilişkin gelecekle ilgili kestirimde bulunabilmeye, diğer bir ifadeyle stratejik yönetime dayalıdır. Böylelikle kurumlar, nasıl bir işleyiş sergileyebileceği ve olası veya ani sorunlara nasıl önlemler alacağı gibi konularda hazırlıksız yakalanmaz (Üzün, 2000). Bu noktada yöneticilerin stratejik açıdan önem arz eden kararları alabilmesi için tutarlı, doğru, güvenilir ve nesnel bilgiye ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzde örgütler faaliyet alanlarındaki varlıklarını devam ettirebilmeleri ve bu alanlarda başarıyı yakalamaları çoğunlukla bilgiyi oluşturma, kullanma ve bilgiden yararlanmada ne derecede başarılı olduklarıyla yakından ilgilidir (İraz ve Zerenler, 2008). Organizasyonlar için hayati önem taşıyan bilgi, kurumsal planlama ve kontrol için vazgeçilmez bir kaynaktır. (Anderson, 1979) "Kurumsal planlama" ile "kurumsal etkinlik" arasında doğrusal bir ilişki olduğu gerçeği ışığında "bilgi" ile "kurumsal etkinlik" arasında pozitif bir korelasyon olduğu ileri sürülebilir (Şimşek ve Öğüt, 1998). Başka bir deyişle, etkin bilgi temini ve yönetiminin, etkin bir kurumsal işleyiş için vazgeçilmez ön koşul olduğu iddia edilebilir (Öğüt, 2012).

Bilginin yönetim alanında bu denli öneminin yanı sıra, doğru bilgi ve bu doğru bilginin yönetim süreçlerinden karar verme aşamasındaki rolü yöneticiler için büyük önem arz etmektedir. Günümüz yöneticileri artık içinde buldukları rekabet ortamında bilginin karar verme sürecinde doğru kullanımının organizasyonlara veya kurumlara neler kazandırdığının bilincindedirler. Bu nedendir ki; çağımız yöneticileri bilgi teknolojilerine yatırımlar yaparak organizasyonların veya kurumların stratejik hedeflerine ulaşmalarını hızlandırmaktadırlar (Arslan ve Yılmaz, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı da 2000'li yılların başlarında Yönetim Enformasyon Sistemleri kapsamında bir takım elektronik hizmetler sunarak hem çağın gereksinimlerine ayak uydurmayı hem de kamusal alanda iş ve işlemlerin hızlı yürümesini hedeflemiştir. Hayata girdiği zaman itibarıyla oldukça başarılı olan bu elektronik hizmetler günümüze kadar birçok güncelleme ile birlikte gelebilmiştir. Ancak gelişme açısından bilişim sektöründeki 1 senenin bile çok uzun bir zaman olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu geçen zaman zarfında mevcut durumun ne olduğu, kullanıcıların beklentileri gibi konular da değişme ve gelişme göstermektedir. Ayrıca bu hizmetlerin özellikle yöneticilerce etkin ve verimli kullanımı eğitimin geleceği için önemlidir. Sunulan hizmetlerin tamamı hizmeti kullananlara ihtiyaca bağlı verileri temin ederken, verilerin yorumlanması ve uygulamaya koyulması noktasında yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Okul yöneticileri okulla ilgili birçok karar almaktadır ve elektronik hizmetlerden elde edilen verileri bu yönetim sürecine dâhil etmeleri etkililik ve verimlilik için önemli bir adımdır.

Bu bağlamda bu çalışmada hem mevcut durumun analizi yapılmış, hem de kullanıcıların beklentilerindeki değişiklikler yönetim anlayışındaki gelişmeler bağlamında incelenmiştir.

## Yöntem

Olgular, düşünceler, deneyimler üzerinde bir çalışma yapmak için ölçüm yapmak yerine problem hakkında bu problemten etkilenen kişileri doğrudan dinlemek, gözlemlemek daha yerinde olacaktır. Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığı'nın hâlihazırda sunduğu elektronik hizmetlere ilişkin kullanıcıların deneyimlerine ve önerilerine yer verildiğinden çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre nitel araştırmalar, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır". Bu tanıma ek olarak Yin (1984) de durum çalışmasını, güncel bir olguyu kendi bağlamında (içeriğinde) inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla açık olmadığı ve birden fazla argüman veya veri sağlayıcının bulunduğu durumlarda işe koşulan görgül (ampirik) bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır.

Çağın gereği olarak yeniliğin sürdürülebilirliğini sağlamak yeniliği devreye sokmak kadar önemli olduğundan, değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek ve bu sayede sürdürülebilirliği sağlamak için mevcut elektronik hizmetlerin en önemli unsuru olan filli kullanıcılarının bu hizmetler hakkındaki görüşleri önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada katılımcıların mevcut elektronik hizmetler üzerine yaşadıkları deneyimleri, sıkıntıları, sorunların sebepleri ve çözümleri ortaya koymayı amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca yukarıda belirtilen tanımlardan hareket ederek bu çalışmanın durum çalışması deseninde olduğu söylenebilir.

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda evrene genelleme yapabilmek için kullanılan olasılık temelli örneklemenin tersi olarak ortaya çıkan amaçlı örnekleme, konuya hâkim olduğu düşünülen katılımcıların detaylı bir biçimde çalışmasını sağlamaktadır.

Çalışmaya 4 devlet ortaokulu, 3 devlet Anadolu lisesi, 2 devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 6 okul müdürü, 5 müdür yardımcısı, 6 rehber öğretmen gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile bireysel görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Ayrıca okullarda eğitim öğretim süreçlerine yardımcı olan evraklar ile özellikle okul rehberlik servislerinde bulunan öğrenci kişilik hizmetlerine ait dokümanlar da araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, görüşme ve ses kaydı izinleri alındıktan sonra görüşmeler gerçekleşmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları transkript edilerek metin haline getirilmiş; kodlama ve analiz aşamasına geçilmiştir.

<b>Katılımcılara Ait Kodlar ve Bilgiler</b>			
<b>Kodu</b>	<b>Ünvanı</b>	<b>Branşı</b>	<b>Kıdem Yılı</b>
RÖ01	Rehber Öğretmen	-	22
MY01	Müdür Yardımcısı	Bilişim Teknolojileri	8
RÖ02	Rehber Öğretmen	-	9
RÖ03	Rehber Öğretmen	-	14
RÖ04	Rehber Öğretmen	-	24
OM01	Okul Müdürü	Tarih	16
MY02	Müdür Yardımcısı	Biyoloji	25
MY03	Müdür Yardımcısı	İngilizce	11
MY04	Müdür Yardımcısı	Bilişim Teknolojileri	12
RÖ05	Rehber Öğretmen	-	18
RÖ06	Rehber Öğretmen	-	18
OM02	Okul Müdürü	Tarih	26
MY05	Müdür Yardımcısı	Fizik	22
OM03	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmeni	26

OM04	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmeni	16
OM05	Okul Müdürü	Bilişim Teknolojileri	13
OM06	Okul Müdürü	Bilişim Teknolojileri	18

Araştırma verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bilgin'e (2006) göre frekans analizi de içerik analizin bir ögesidir ve frekans analizi ile bulunan temalara bağlı alt temalar, önemlilik derecesine ve sıklığına göre sınıflamaya tabi tutulur. Bu çalışmada da frekans ve yüzde analizi yöntemi kullanılmış; görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Cevapların anlam bakımından tekrar etmesine göre tema başlıkları altında bir sınıflama yapılmıştır. Bu temalandırma sonucunda oluşan alt temalar da frekanslarına göre tablolar şeklinde verilmiş ayrıca bu alt temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir.

### Bulgular

Katılımcıların görüşleri içerik analizi neticesinde sınıflandırılmış; bu sınıflama neticesinde temalar ve alt temalar elde edilmiştir. Görüşler "Aryüz", "İstatistiksel Raporlama" ve "İzleme Sistemi" başlıklı temalar altında toplanırken bu temalar ve bu temalara ait alt temalar araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. Bu bölümde katılımcıların görüşleri ışığında elde edilen bulgular incelenecektir.

#### "Aryüz" Temasına Ait Bulgular

	MY01	MY02	MY03	MY04	MY05	OM01	OM02	OM03	OM04	OM05	OM06	RÖ01	RÖ02	RÖ03	RÖ04	RÖ05	RÖ06	f	%
Tasarım	x		x	x	x		x		x	x			x	x		x		10	58,82%
Güncellik		x	x		x	x	x	x	x		x	x			x	x	x	12	70,59%

"Aryüz" temasına ait bulgular incelendiğinde görüşlerin "Tasarım" ve "Güncellik" başlıkları altında iki alt temada toplandıkları görülmüştür.

Katılımcılardan 10 kişi "Tasarım" alt temasına ilişkin görüş ortaya koymuştur ve bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

"E-okulda girince sol tarafta çıkan bir şey var, menüler. O kadar çok şey var ki onun içinde bile arama yapmak zor. Bu işlerin daha basitleştirilmesi gerekli. Öğrenciyle ilgili, velilerle ilgili, akademik başarıyla ilgili bilgiler olabilir belki ama bunlar daha iyi sınıflandırılması lazım." (MY03,1,1)

Ayrıca gerek e-okul olsun ve gerekse mebbis olsun sık ağaçlarla kaplı orman gibi ya da ne bileyim böyle yönümü bulmakta güçlük çekiyorum. Linkler arasında kayboluyorum, çoğu işlem öğrencinin kimlik numarası ile gerçekleştiriliyor, en başa dön, kimlik numarasını al, tekrar

önceki forma gel. Bu arada çoğu zaman amacımın ne olduğunu dahi unutuyorum. Ben rehber öğretmenim, sıklıkla kullandığım menüler, alanlar belli. Ben belirleyeyim kullanacağım alanları. Diğerleri yine durmaya devam etsin." (RÖ03,1,1)

Katılımcıların 12'si "Güncellik" alt temasına ilişkin görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları;

"Öğrenci herhangi bir sağlık kuruluşuna yönlendirildiğinde sonuçları nedir? Neden devletteki bütün kurumların elektronik sistemleri birbirine bağlıyken, bütün sistemler birbirine bağlı iken biz milli eğitimde diğer kurumlarla bilgi akışını sağlayacak bir ortak veri tabanı yaratamıyoruz. Ben veliyi çocuk ve ergen psikiyatrisine yönlendiriyorum. Veli gidiyor, sonucunu velinin ağzından öğrenebiliyorum. "doktor bir şey demedi, çocuğum sağlıklıymış" dediğinde bu konuda hiçbir şey yapamıyorum. Ben doktorun ne yaptığını, görüşlerini görebilmeliyim...Benim öğrencimle hangi devlet kurumu ilgilendiyse bunların ne yaptığını görmem lazım... Anne baba boşanmış, ben bunu 2 yıl sonra öğreniyorum. Ben bunu direk sistemden öğrenebilmeliyim (RÖ05,1,2)

"...Sırası sıkıntılı olan var, laboratuvarında eksik malzeme var, akıllı tahtada sorun var... Kocaman okul, hep öğretmenlerin yanımıza gelip bildirmesini bekleyemeyiz, biz de kalkıp her ders sonu gezemeyiz, nerede ne olmuş nedir son durum diye. Okulun sıkıntılarının anlık olarak yaşayan öğretmenlerimiz e-okul veya benzeri bir yere girebilmeliler. Biz okul yönetimi olarak da acile nelere önlem almalıyız neyle uğraşmalıyız görebilmeliyiz. Ondan sonra veli geliyor, "bizim çocuğun sınıfının akıllı tahtası 1 haftadır çalışmıyormuş", benim haberim yok. Veya işte bizim sınıfın kliması çalışmıyor. Haberim yok demek de hoş olmuyor tabii adam diyecek o zaman "sen nasıl müdürsün". Sıkıntılardan anında haberdar olabilmek için yaşayanların hızlı bir biçimde okul idaresini sözel olarak değil de böyle bir ortak alana belirtmesi lazım ve ben de e-okula girdiğimde nerede ne oluyor, ne sıkıntı var görebilmeliyim." (OM03,2,2,3)



**“İstatistiksel Raporlama” Temasına Ait Bulgular**

	MY01	MY02	MY03	MY04	MY05	OM01	OM02	OM03	OM04	OM05	OM06	RÖ01	RÖ02	RÖ03	RÖ04	RÖ05	RÖ06	f	%
Durum Analizi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	14	82,35%
Kestirimsel Raporlama	x	x		x		x			x	x								6	35,29%

“Durum Analizi” ve “Kestirimsel Raporlama” başlıkları “İstatistiksel Raporlama” temasının alt temalarını oluşturmuştur. Katılımcılardan 14’ü gibi büyük bir çoğunluğu kişi “Durum Analizi” alt temasına ilişkin görüş ortaya koymuştur ve bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Mevcut durumu nasıl analiz edilir? Elde ne var bakılır. Okulun fiziki donanımı ile ilgili olabilir bu veya eğitim öğretimle ilgili doğrudan olabilir. Esnek bir yapımız yok, belki çok bilgiye erişebileceğim, sayısal veriler üzerinden işlemler yapabileceğim, ilişki kurmak dediniz ya ona istinaden söylüyorum bunu, ama ben bunların hepsini excelden derme çatma yollarla yapmak zorunda kalıyorum. İki iş oluyor ya da istediğimi başaramıyorum haliyle yeterlilikten bahsedemem açıkçası... Bize tanımladığı standart raporlar var ama bu veriler benim işimi görmüyor, ben kendi raporumu oluşturamıyorum. Sizin de başınıza gelmiştir, geçenler öksüz ve şehit çocuğu olanların listesini istediler. Tamam her öğrencinin annesi vefat mı sağ mı yazıyor. Şehit yakını olup olmadığı var ama bunun raporla desen alamıyorsun. Tek tek herkes inceledi sınıflarını. Oysa benim bunu tek tıkla görebilmem gerekli” (OM04,2,1).*

*“Ben hep şunu düşünmüşümdür. Bu bilgiler her yıl giriliyor değil mi? Bu bilgiler depolanıp, arama motoru gibi 10 sene önceki veriye erişebilmeliyim ben. Aramamı kendim yapayım. Dönüt vermek yerine bakanlığın belirlediği standart şablonlar var, bunu yerine o an aklımıza gelen ihtiyacımız olan, sadece ben değil birçok arkadaş, herkesin farklı şeye ihtiyacı vardır. İsteddiğimiz şeye arama motoru mantığı ile çalışması gerekiyor... Daha ayrıntılı verilerin işlenip, güzelce depolanıp, direk karar vereceğimiz noktada kolayca arayıp bulabilmeliyiz. Bu yönde verilerin güzelce toplanıp önümüze hazır getirilmesi bizim işimizi kolaylaştırır. Zaman kullanımını azaltır diye düşünüyorum.” (MY04,2,1)*

Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcıların azımsanmayacak bir kısmı (6 katılımcı) “İstatistiksel Raporlama” temasının “Kestirimsel Raporlama” alt temasına ait görüş belirtmiştir:

*“Ayrıca edindiğim bu bilgiler, raporlar adına ne dersiniz deyin, bu bilgilerin ne anlama geldiğini veya gelecek için neler ifade ettiği konusunda da yardımcı olabilmeli diye düşünüyorum. Örneğin öğrenci ısrarla hukuk fakültesi istiyor ama sayısal zekâsının üst düzeyde olduğunu görüyorsunuz ve bunu öğrenciye eldeki verilerle bir türlü anlatamıyorsunuz.” (MY01,2,2)*

*“Mevcut durumu analiz etmek için elimde verilerin olması lazım. İstatistikî veriler. Geçmişte nasılmış, şimdi nasılmış. Böylece hani gidişat hakkında bir bilgi sahibi olabiliriz, okulun herhangi bir konudaki genel eğilimi hakkında yorum yapabiliriz. Pek istatistikî verilere yer verilmiyor anca biz kendimiz verileri işte çabalarımızla istatistiksel hale dönüştürmeye çalışıyoruz. Sonra yorum yapmaya çalışıyoruz.” (OM01,2,2)*

**“İzleme Sistemi” Temasına Ait Bulgular**

	MY01	MY02	MY03	MY04	MY05	OM01	OM02	OM03	OM04	OM05	OM06	RÖ01	RÖ02	RÖ03	RÖ04	RÖ05	RÖ06	f	%
Okul	x	x			x	x		x		x				x			x	8	47,06%
Öğrenci	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	15	88,24%
Öğretmen	x		x	x		x	x	x	x	x		x				x	x	11	64,71%

“İzleme Sistemi” temasına ait tablo incelendiğinde temanın “Okul İzleme”, “Öğrenci İzleme” ve “Öğretmen İzleme” alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

8 katılımcı “Okul İzleme” alt temasına ait görüş ortaya koymuştur. Bu görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Mesela okulun gelişimsel bir geçmişten bugüne ve geleceğe ilişkin bir raporunun olması gerekli. Geçmişteki deneyimler gelecek idarecilere ve öğretmenlere aktarılmalı, fiziki açıdan da eğitim açısından da. Böyle bir çalışma olabilir, her gelen sıfırdan bir konuya el atmamış olur böylece.” (MY01,3,1)*

*“Okulun metrekaresi, kat sayısı, ısınma şekli ve benzeri bilgiler var. Bir iki güncellemeyle her yıl güncellenmiş, daha önceki yıllarda personelin herhangi bir veri girişi yapma olanağı olmadığından karşılaştığı güçlükler neler bunlar hakkında bilgi sahibi olamıyoruz. Amerika’yi her defasında yeniden keşfediyoruz. Geçmiş yıllarda çalışan arkadaşların bilgilerini biz elde*

edemiyoruz, bizden sonra gelecekler de elde edemeyecekler. Belli bir şablon var, bu her sene güncelleniyor, derslik sayısındır, laboratuvar sayısındır, bunlar da her zaman biline şeyler. Aslında her zaman karşılaştığımız şeyleri yorum olarak yazabilsek hem bizim için hem de bizden sonrası için faydalı olabilir.” (MY05,3,1)

Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcıların tamamına yakını (15 katılımcı) “İzleme Sistemi” temasının “Öğrenci İzleme” alt temasına ait görüş belirtmiştir:

“Ayrıca akademik dediniz. Akademik olarak da yeterli olduğu söylenemez. Geçmiş not bilgileri yok mesela mevcut dönemin senenin var ama geçmiş yok. Geçmiş de önemli.” (OM02,3,2)

“Bakıyorsun çocuk devamlı nakillerle geçmiş eğitim hayatı. Bir oradan bir oradan. Bunun nedeni ne? Neden bu çocuk böyle devamlı nakil halinde. Bunun cevaplanması gerekli değil mi? Biraz daha irdeleyebilmek için bilgiye ihtiyaç var ama yetersiz bu şekilde,” (OM04,3,2)

“Sadece işte öğrencinin anne baba telefon numarası nüfusa kayıtlı olduğu yer ile yetmiyor. Eğitim geçmişi de bizim işimizi kolaylaştırıcaktır. Daha önceki yıllarda okuduğu okullarda ne gibi bir eğitim öğretimden sürecinden geçmiş, ne gibi yaşantıları olmuş bunların derlendiği ve biraz daha ayrıntılı bir şekilde kaydedildiği bir e-okul ortamı olmalı.” (RÖ04,3,2)

“Okulumuza yeni kayıt olmuş bir öğrenci 9. Sınıf öğrencilerinin sınıf dağılımlarını yaparken sınıfların eş-değer olmasını istiyorsak, önceki bilgilere ihtiyacımız oluyor.” (OM06,3,2)

“Şöyle çocuğun geçmiş eğitim öğretim dönemlerini bana aktarabilmesi çok önemli, çocuk nasıl fiziksel olarak, bilişsel olarak ne gibi aşamalardan geçmiş.” (RÖ03,3,2)

Katılımcıların 11’i bu temaya ait “Öğretmen İzleme” alt temasına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“Biz nelerde karar veriyoruz? Öğretmen hangi 9'lara mı girsin 10'lara mı girsin gibi. Bunu öğretmene sorarak bu kararı veriyoruz. Şimdi bazı seviyelerin müfredatı kolay, öğretmen ısrarla o seviyeyi istiyor. Diyoruz ki "Hocam hangi seviyeleri okutursun?" örneğin "9. sınıfları okuttum ben hep". E tamam o zaman sen 9'ları okut bu sene diyoruz. Seneye de aynı ondan sonra da. Şimdi bu işin biraz daha ciddi olması lazım. Örneğin öğretmen 20. yılında, yani 20 yılda hangi sınıfların dersine girmiş bir bakalım oradan hareket edelim karar vermek için. Ortalama bir not görelim, diyelim ki "haa, şu seviyede başarılı olmuş, bu seviyede yetersiz" gibi. Bu konularda mebbis işimizi kolaylaştırabilir.” (MY01,3,3)

“mebbisten beklentimiz öğretmene ilişkin çıkarımlar yapmamıza destek olsun. Örneğin, öğretmenin geçmişteki okuttuğu sınıflar neler? Bunların hangilerinde daha başarılı olmuş gibi bir takım bilgilerle işimizi kolaylaştırırsa. Böyle istiyorum yani daha objektif karar veririz.” (MY03,3,3)

“hocamızın geçmiş eğitim bilgileri, çalıştığı yerler onunla iletişime geçmekte işimi kolaylaştırır mı? Belki. Ha belki de saydığım bu veriler karar vermede yardımcı olur. Biz öğretmenlerle ilgili dedim ya hangi öğretmen hangi seviyeyi okutsun. Bu konularda karar veriyorsak e tabi deneyimli öğretmenlerimizi zor sınıflara vererek kullanabiliriz mesela.” (OM02,3,3)

Milli Eğitim Bakanlığınca sunulan yönetim enformasyon sistemleri hakkında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların mevcut durumda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözümler ele alınmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular literatürde yer alan diğer çalışmalar ışığında tartışılacaktır.

Çalışmanın bulgularına göre kullanıcılar mevcut sistemin tasarımından ve güncelliğinden memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler “Arayüz” teması altında toplanmış ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri de yine katılımcılar tarafından aynı alt temalarda sunulmuştur. Buna göre kullanıcılar, basit tasarıma sahip arayüzlere ihtiyaç duyarken üzerinde sıklıkla durdukları konu yönetim enformasyon sisteminin kullanımı esnasında kullandıkları menülerin karmaşıklığıdır. Uygulama menüleri arasında gezinirken çok vakit kaybetme, gerçekleştirilmek istenen eylemin menülerin çokluğundan ve iyi gruplandırılmamasından dolayı gerçekleştirilememesi ve kaybolma kullanıcıların en sık karşılaştığı sorunlar arasında yer almaktadır. Jung ve Yim (2015) kullanıcı arayüzünün kullanıcı-bilgisayar etkileşimine olan etkisini inceleyen çalışmalarında, etkileşimin ve öğrenmenin kolay olduğu ve kullanıcı dostu arayüze sahip olan uygulamaların kullanılabilirlik algısının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Jung ve Yim (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının bu araştırmanın bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Buna ek olarak konuyla ilgili literatür incelendiğinde birçok çalışma, (Thomas,

2000; Hu, Ma, Chau, 1999; Lohse ve Spiller, 1998) kullanıcı arayüzü tasarımının kullanıcıların zaman kazanmasında doğrudan etkili olduğunu ve hata yapma olasılıklarını da azalttığını göstermektedir.

Sunulan enformasyon sistemine arayüz bağlamında getirilen bir diğer eleştiri ise aktif bir güncelleme sisteminin olmamasıdır. Açık sistem yaklaşımında her çıktının tamamının veya bir kısmının girdi olarak sürece yeniden dâhil edilmesi gibi sistemin mevcut otomasyon yapısıyla sürekli tekrar eden işlerin varlığına karar verilen bir çıktı sisteme tekrar dâhil edilmemektedir. Böylece gerek rutin gerekse olağan dışı işler konusunda sistem kullanıcıları anlık olarak bilgilendirilememektedir. Ayrıca diğer kamu kurum ve kuruluşları ortak bir veritabanına sahip olunmaması sistemin verilerinin sürekli güncel olmasının önüne geçmektedir. Kaban (1994) tarafından yapılan ve genel sistem teorisi ile siberneği konu alan çalışmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmada siberneğin insanı pasifize etmeyen, öznesi birey olan, amacı bireyin gelişimi ve bireyin enerjisini boşuna işgal eden sürekli tekrarlanan işlerin cihazlarca yapılmasını sağlayan otomasyon sistemi olduğu tanımına ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığınca sunulan yönetim enformasyon sistemleri kapsamında okul yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde elde edilen bir diğer bulgu da istatistiksel raporlamanın kısıtlılığı ve ileriye yönelik kestirimlerde bulunmamasıdır. Günümüzde yönetim

enfomasyon sistemleri disiplini altında sunulan birçok teknoloji bir örgütün mevcut durumunun resmini hızlıca ve anlık olarak çekebilmenin yanı sıra eldeki mevcut verilere dayanarak ileriye yönelik projeksiyonlar da geliştirebilecek yapıya sahip olmuşlardır. Böylelikle örgütler amaçlarını gerçekleştirmeye giden yolda karşılaştıkları güçlüklerle daha hızlı başa çıkabilmektedir. Oysa araştırma konusu sistemde raporlamanın esnek olmaması kullanıcıların elde etmek istedikleri göstergelere ulaşmasını engellemektedir. Benzer bir çalışma Erdoğan, Aydın, Akın ve Demirkasımoğlu (2014) tarafından yapılmış ve o çalışmada da mevcut yönetim enfomasyon sistemlerinde girişi yapılan verilerin, ham halde kaldığı, istatistiksel çözümlere yer verilmediği dolayısıyla da anlamlı bilgi üretiminin gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre yönetim sürecinde yönetim enfomasyon sistemlerinin okul yönetici ve öğretmenlerince sorunlu olduğu düşünülen son alanı ise okul, öğrenci ve öğretmen izleme sisteminin istenilen seviyede olmamasıdır. Sistem içinde yer alan verilerin sistemi kullanan tüm paydaşlar açısından güncel olamaması, okula ait bir kurumsal hafızanın dijital ortamda oluşturulamaması geçmişten bugüne bir gelişim sürecinin analizinin yapılmasına olanak tanımamaktadır. Okul yöneticileri okul ve öğretmenler hakkında, rehber öğretmenler öğrenciler hakkında bu izleme sistemindeki mevcut verileri kullanarak yeterli bilgiye sahip olamadıklarını dile getirmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetim enfomasyon sistemleri kapsamında sunulan elektronik hizmetlere ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların özellikle üç tema altında sorun yaşadıkları ve bu sorunlara çözüm beklemedikleri sonucuna varılmıştır. Sorunla karşılaşılan bu üç temadan ilki sistemin arayüzüdür. Arayüz insan-bilgisayar etkileşimi öğeleri ile kullanılabilirlik standartlarından yoksunluğu açısından tasarım alt temasında, ortak veritabanı gibi dış veri kaynaklarının sürece dâhil edilerek güncelleme işlemlerinden yoksunluğu açısından da güncellik alt temasında incelenmiştir. İkinci problemli alan ise sistemin etkin bir raporlama sisteminin olmamasıdır. Bu durum kullanıcılara yeterli enfomasyonun sağlanmaması ile sonuçlanmakta, böylelikle kullanıcılar hem mevcut durum hakkında yeterli bilgi sahibi olamamakta hem de geleceğe dair kestirimlerde bulunamamaktadır. Üçüncü ve son sorun olarak karşımıza, sunulan yönetim enfomasyon sisteminde okul, öğrenci ve öğretmen gibi başlıklardan etkin bir izleme sisteminin yapılamadığı çıkmaktadır. Okulun gerek fiziki gerekse insan kaynağı bakımından geçmişinden bugüne bir kurumsal hafızasının sistem üzerinde bulunmaması okul yöneticilerinin işini zorlaştırmaktadır. Sadece okul yöneticilerinin değil aynı zamanda öğretmenlerince ve özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenlerince bir öğrencinin süreç içerisinde gelişimine dair detaylı bir izlemesinin yapılamaması eğitim öğretimi olumsuz etkileyen bir durumdur.

### İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçları ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

#### Uygulayıcılar İçin:

- Mevcut sistemin kullanılabilirliğinin artırılması açısından genel kabul görmüş bir tasarım rehberi ile yönetim enfomasyon sisteminin geliştirilmesi, sisteme ait öğelerin kullanıcılar açısından kolay ulaşılabilir bir şekle girmesini sağlayacaktır. Bu nedenle sistemin, kullanıcılarına vakit kaybı yaratmayan ve onların menüler içinde kaybolmasına neden olmadan işlemlerini gerçekleştirebilecekleri bir tasarıma ihtiyacı vardır.
- Dış veri kaynakları ile sistemin verilerinin güncelliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle kamu kurum ve kuruluşları arasında ortak bir veritabanının oluşturulması gerekmektedir.
- Sistem verilerinin güncel olabilmesi için veri girişlerinin tüm paydaşlarca yapılmasının önü açılmalıdır.
- Rutin işlemler ve olağan dışı durumlar için erken uyarı sistemi mevcut sistem arayüzüne eklenmelidir.
- Durum analizinin yapılabilmesi için gereken raporlamalara esneklik sağlanmalı, sistem kullanıcıları okula ait veritabanı üzerinden kişiselleştirilmiş sorgularını oluşturabilmelidir.
- Raporlama işlevi sadece mevcut durum hakkında bilgilendirme yapmayla kalmamalı, okulun herhangi bir paydaşı için geleceğe yönelik kestirimlerde bulunmasına olanak verecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Okulda kurumsal hafızanın oluşması ve eğitim öğretim süreçlerinin sürekliliğinin sağlanması için etkin bir izleme sistemi oluşturulmalıdır. Bu izleme sistemi gerek öğrenci, gerek öğretmen ve gerekse okulun geçmişi ve bugünü hakkında bilgilendirici nitelikte olmalı ve yönetim enfomasyon sistemi alt yapısına dâhil edilmelidir.
- Bütün bu önerilere ek olarak ve son bir öneri olarak denilebilir ki; okullar için bir enfomasyon sistemi tasarımı yapılırken tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarına sistemin asıl kullanıcıları dâhil edilmesi ve onlardan gelecek dönütlere göre sistem yeniden analiz edilmelidir.

#### Araştırmacılar İçin:

- Bu çalışmada sistemin yoğun kullanıcıları olan okul yöneticilerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma okullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere genişletilebilir.
- İdari kadro açısından bakıldığında çalışma okul yöneticileri ile sınırlıdır. İleride yapılacak bir çalışmada katılımcıların il veya ilçe yöneticilerinin görüşlerine yer verilebilir.
- Çalışmada çoğunlukla mevcut sistemin sorunları üzerine odaklanılmıştır. Çözümlerin hayata geçirilmesi için etkin bir modelin oluşturulması adına sistem analizi üzerine ileri bir çalışma yapılabilir.

#### Kaynakça

Anderson, R. G. (1979). *Data Processing and Management Information Systems* (3rd ed.). Plymouth: Macdonald and Evans Ltd.

- Arslan, V. ve Yılmaz, G. (2010). Karar Destek Sistemlerinin Kullanımı İçin Uygun Bir Model Geliştirilmesi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 4(4), 75-82.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erdoğan, Ç., Aydın, İ. ve Akın, U., Demirkasımoğlu, N. (2014). Türkiye'de E-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 113-132.
- Hu, P.J., Ma, P. ve Chau, P.Y.K. (1999). Evaluation of user interface designs for information retrieval systems: a computer-based experiment. *Decision Support Systems*, 27, 125-143.
- İraz, R. ve Zerenler, M. (2008). Turizm İşletmelerinde Yönetim Bilişim Sistemleri Kullanımının Yönetimsel Kararlar Üzerindeki Etkisi. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15, 375-391.
- Jung, W. ve Yim, H.R. (2015). Examining the Indirect Effect of User Interface on the Usability of Smartphone Applications. *Advanced Science and Technology Letters*, 99, 4-7.
- Kaban, Z.Y. (1994). Genel Sistem Teorisi ve Siberetik. *Marmara İletişim Dergisi*, 8, 219-226.
- Lohse, G.L. ve Spiller, P. (1998). Electronic Shopping. *Communications of the ACM*, 41(7), 81-88.
- Öğüt, A. (2012). *Bilgi Çağında Yönetim* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, S. ve Öğüt, A. (1998). Planlama Yönetiminin Bölgesel Boyutu: GAP Yönetimi Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12:1-2, 279-300.
- Thomas, D.H. (2000). The Effect of Interface Design on Item Selection in an Online Catalog. *Library Resources & Technical Services*, 45(1), 20-46.
- Üzün, C. (2000). *Stratejik Yönetim ve Halkla İlişkiler*. İzmir: Eylül Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

## Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

AHMET AKKAYA

MEB

NİHAT ÇALIŞKAN

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

Bu çalışma Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2016-2017 eğitim öğretim yılı bittikten sonra toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim – öğretim yılı ile 2016-2017 eğitim – öğretim yıllarında Nevşehir ili Kozaklı ilçesinde yer alan Kozaklı Halk Eğitim Merkezince açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılmış 10 erkek, 10 bayan toplam 20 mezun öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularında; kurslarla ilgili öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ancak uygulamanın yeni olmasından kaynaklanan bazı sorunlara ilişkin olumsuz görüşlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırma sonucunda; kursların öğrenciler tarafından tercih edilmesindeki en önemli nedenin üniversite sınavına hazırlanma, kursların ücretsiz ve yaşadıkları yerde açılmış olması sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunlu idareci ve öğretmenlerle ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Öğrenciler, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasını büyük bir avantaj olarak görmekte, buna karşın kursların açılma ve kapanma zamanları ile ders saatlerinin az olmasını eleştirmektedirler. Kazanım testleri ve deneme sınavlarının kalitesinin iyi olduğu ancak sayıca yetersiz olduğu yine çıkan sonuçlar arasındadır. Kursların öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı, planlı ve programlı çalışma becerisi ile sosyalleşmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Kursların kalitesinin artırılması ve geliştirilebilmesi için öğrenciler tarafından sunulan öneriler de yine dikkate değer sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçların başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere kurslar ile ilgili tüm paydaşlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler :** Destekleme, yetiştirme, kurs, öğrenci, fenomenoloji.

## Abstract

This study was completed by aiming to evaluate Supporting and Training Courses considering the student opinions. The investigation was conducted using phenomenological pattern, one of the quantitative investigation methods. Data was collected after the completion of 2016-2017 academic year by half-constructed interview forms. The study group of investigation consist of 10 males and 10 females total 20 graduate students who attended Supporting and Training Courses at Kozaklı Public Education Center in Kozaklı province of Nevşehir between the 2015-2016 and 2016-2017 academic years. Data were analyzed using descriptive analysis method. In findings of the investigation; the student opinions are generally positive about courses but there are negative opinions about some problems due to newly conducted method. In results of the investigation, it was revealed that the most important reasons why these courses chosen by the students are the preparation for the university exam, free admission to the courses, and offered courses located within the neighborhood. Most of the students have positive opinions about the manager and teachers. Even though the students think that the number of students who attended the courses being less is a big advantage, they criticize the course starting and finishing hours and less course hours. It is also concluded from the results that the quality of learning outcome tests and practice tests seems good but the number of these tests is less. It is seen that these courses increase the academic achievements and motivations, and help the socialization of the students with their planned and organized studying ability. To increase and improve the quality of the courses, suggestions from the students are also significant part of the results. It is believed that the results of this study be guidance firstly to Ministry of National Education then to all shareholders related with these courses.

**Keywords :** Supporting, Training, Course, Student, Phenomenological pattern.

## Giriş

“Eğitim” sözcüğü günlük hayatta farklı anlamlar yüklenilerek sık sık kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeptendir ki bu kavramın genel bir tanımını yapmak oldukça zordur. Eğitim bilimciler tarafından benimsenen tanıma göre eğitim, “istendik yönde davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2014:3). Eğitim, hayatın her alanında ve aile, okul, çevre, arkadaş grupları gibi farklı ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Ancak Şişman (2004:4) a göre eğitim denince ilk akla gelen yer okuldur.

Bireylerdeki davranış değişikliğinin plansız, tesadüfi ve kontrolsüz etkinlikler yoluyla gerçekleşmesi “informal eğitim” olarak adlandırılırken, önceden planlanmış, belli bir amacı olan ve uzman kişilerce verilen eğitim “formal eğitim” olarak açıklanmaktadır (Şeker, 2014:5-6). Sönmez (2012:6-9), sistemi açık sistem, yarı açık sistem ve kapalı sistem olarak gruplamakta ve açık sistemleri girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme oluşturan ve en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konan ve her uygulama sonucunda yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olarak betimlemektedir.

Buna göre eğitim sistemi ve okullar açık sistem olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:7). Türk milli eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel yapıdan meydana gelmektedir. Türk eğitim sisteminin içinde yer alan unsurlardan

birisi de okullardır. Okullar, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu örgütlerdir (Şişman, 2004:123). Sistemin hedeflerini gerçekleştirmek üzere dışarıdan aldığı ve gerekli olan her türlü malzemenin girdi olduğu düşünülmekte (Sönmez, 2012:6) ve bu bağlamda açık bir sistem olarak eğitim sisteminin de girdileri arasında öğrenciler yer almaktadır.

Öğrencilerin hayata hazırlanması sürecinde etkili bir kurum olan okul, öğrencilerin gelişimlerini farklı yönlerden sağlamak durumundadır. Akademik anlamda ise okullardaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin okuma, problem çözme ve kritik düşünme gibi becerileri öğrenciye kazandırmış olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005:23). Eğitim kurumlarının özel amaçları da bu aşamada öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarını ön plana çıkarmaktadır. Şişman (2004:71) "öğrenmeyi", bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen *kalıcı izli davranış değişimleri* olarak tanımlamaktadır. "Öğretme" ise öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1982:83). Öğretme kavramı ile yakından ilgili olan "öğretim" ise öğretme etkinliklerinin okullarda planlı ve kontrollü faaliyetler olarak yapılması olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2007:19). Öğretme – öğrenme süreci okul örgütünün özü niteliğindedir ve öğrenme bireyin bilgi ve davranışlarında istikrarlı bir değişim olduğu zaman gerçekleşir (Hoy ve Miskel, 2015:29). Genel anlamda öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanan eğitim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olarak dört temel öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2015:3-5). Hedef, yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen bilgi, yetenek, beceri, ilgi, tutum gibi istendik özelliklerdir (Ertürk, 1982:24). İçerik kavramı ile hedeflere uygun düşecek konular bütünü; öğrenme - öğretme süreci ile hedeflere ulaşmak için seçilecek öğrenme - öğretme modeli, stratejisi, yöntem ve tekniğinin belirlendiği süreç ve ölçme - değerlendirme ile de istendik davranışların ne ölçüde gerçekleştiğinin tespit edilmesi vurgulanmaktadır (Demirel, 2015:5). Hedeflerin öğrenciye kazandırılması sürecinde, öğrenmeyi etkileyen faktörler göz önüne alındığında, bazı öğrencilerde öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediği ya da öğrenmenin yetersiz ya da eksik gerçekleştiği görülmektedir. Seven ve Engin (2008:191)' e göre öğrenme süreci öğrenen, öğrenme ve öğrenilen ile ilgili faktörlerden doğrudan; öğretmen ve öğrenme ortamı ile ilgili olan faktörlerden de dolaylı olarak etkilenmektedir.

Öğrenme üzerinde doğrudan etkili olan faktörler nedeniyle öğrenmenin istenen şekilde gerçekleşmemesi, eksik öğrenmelerin tamamlanması ve eğitim programlarını desteklemesi için ek eğitimleri ihtiyaç haline getirmektedir. Davis ve Sorel (1995)' de öğrencilerin istenilen başarıyı elde edemedikleri durumlarda takviye eğitim alması gerektiğini öngörmektedir.

Dershanelerin öğrencilerin okuldaki bilgi eksikliklerini giderme ve bilgilerini pekiştirme ile sınavlara hazırlama gibi fonksiyonlarının olduğu düşünülmektedir (Ünsal ve Korkmaz, 2016:90). Şirin (2000:408)'in yaptığı bir çalışma, öğrencilerin üniversite sınavlarını kazanmak için dershaneye gitmenin zorunlu olduğunu ifade ettiklerini ve öğrencilerin genel olarak eksik olan dersleri tamamlamak ve test tekniği kazanmak için dershaneleri tercih ettiğini göstermektedir. Yine Baştürk ve Doğan (2010:138)' a göre üniversiteye giriş için yapılan sınavların ortaöğretim süreçleriyle uyum içinde olmaması, merkezi sınavların çoktan seçmeli sorularla yapılmasına karşın ortaöğretimde klasik tip sınavlarla değerlendirmenin yapıyor olması öğrencilerin özel dershaneleri tercih etmelerine neden olmaktadır.

Ancak dershane, etüt merkezleri ve özel ders gibi imkanların ücretli olması ve dershaneye gitme imkanının sosyo - ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarında bulunması eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmektedir (Özoğlu, 2012:51). Yine Heyneman (2011:183) tarafından yapılan bir çalışmada da dershane eğitiminin ücretli olmasının fırsat ve imkan eşitliğine ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesine aykırı olduğu ileri sürülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) fırsat eşitliği konusundaki bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak, öğrencilere merkezi sınavlara hazırlanma konusunda sosyo - ekonomik düzeye bakılmaksızın fırsat ve imkan eşitliği sağlamak amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları uygulamasını hayata geçirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi [MEB], 2014: madde 1). Açılan Destekleme ve Yetiştirme kurslarına benzer uygulamalar dünyanın farklı yerlerinde de gözlemlenmektedir. Mc Kinsey Company (2007:56-60) tarafından, dünyada başarılı olan eğitim sistemleri üzerinde yapılan kapsamlı bir çalışmada, akademik başarı anlamında yetersiz olan öğrenciler için destekleme ve yetiştirme amaçlı ilave ders ya da kurs benzeri uygulamaların bazı ülkelerde görüldüğü belirtilmektedir. Örneğin Singapur'da %20'lik alt gruptaki öğrenciler için okul sonrası yetiştirme kurslarının yapılması, Yeni Zelanda'da öğrencilerin okumalarını güçlendirmek adına destekleyici kursların yapılması, uygulamalara örnek olarak gösterilebilmektedir.

### Problem Durumu

Bu çalışmada; "Destekleme ve Yetiştirme Kursları İle İlgili Öğrenci Görüşleri Nelerdir?" ana problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri nelerdir ?
2. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacına ilişkin görüşleri nelerdir ?
3. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenlere ilişkin görüşleri nelerdir ?
4. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli idarecilere ilişkin görüşleri nelerdir ?
5. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim - öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir ?
6. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir ?
7. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilere sağladığı katkılar nelerdir ?
8. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşünceleri var mıdır? Varsa nelerdir ?

9. Destekleme ve Yetiştirme kurslarının daha da geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için yapılabileceklerle ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir ?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulan Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacı, kapsamı, kazanımları, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, uygulamada yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Uygulamanın yeni olması sebebiyle yaşanabilecek sorunların ve aksayan yönlerin öğrenci görüşleriyle belirlenmesi ve ayrıca bu konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmaların çok sınırlı olması yapılan bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın uygulamadan sorumlu ve bu alanda yetkili mercilere bir geri bildirim sağlayacağı, farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara bir fikir vereceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmış bir araştırmadır. Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri de doğal ortamında oluşan olgu yada davranışlar üzerine yoğunlaşarak araştırma yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2016:245). Nitel araştırmalar, bireylerin iç görüşlerini elde etmede ve deneyimlerini ortaya çıkarmada son derece yararlıdır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007:558). Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Ersoy (2017:83-84)'a göre fenomenoloji Türkçede olgubilim olarak da adlandırılmakta ve bireylerin bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen bir nitel araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015 - 2016 ve 2016 - 2017 Eğitim – Öğretim yıllarında Nevşehir iline bağlı Kozaklı ilçesinde bulunan Kozaklı Halk Eğitim Merkezinde lise mezunu öğrencilere açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılarak kursları tamamlamış 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Görüşme yapılan çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından daha önceden kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140). Bu çalışmada, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılmış olmak, liseden mezun olmuş olmak ve kursların 1. ve 2. dönemlerinde kursa devam ederek kursları tamamlamış olmak temel ölçütler olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan 14'ü erkek ve 12'si kız olmak üzere toplamda 26 öğrenciden 10'u erkek ve 10'u da kız olmak üzere toplamda 20 öğrenci görüşme yapılmasını kabul etmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısı; cinsiyet açısından eşit dağılmışken, kursa katılan öğrenci sayısının bir önceki yıla göre fazla olmasından dolayı mezun olunan okul türü ve kurslara katılma yılı bakımından eşit dağılamamıştır. Çalışmaya toplam 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 5'i (%25) 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında, 15'i (%75) ise 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında kurslara katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılan öğrencilerin 10'u (%50) bayan, 10'u erkek (%50) öğrencidir. Katılımcıların 5'i (%25) Anadolu Liselerinden, 5'i (%25) Anadolu İmam Hatip Liselerinden, 3'ü (%15) Mesleki ve Teknik Liselerden, 2'si (%10) Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olmuştur.

#### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada, öğrencilerin kurslarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli cevaplamanın yanında belli bir alanda derinlemesine inceleme yapılmasını da sağlamaktadır (Büyüköztürk vd.,2016:154). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşmelerin en güçlü özelliği, araştırmacılara göremedikleri hakkında bilgi sağlama, gördükleri hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı tanınmasıdır (Glesne, 2014:143).Görüşme formunun hazırlanma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle literatür taraması yapılmış ve özellikle Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi ile kurslara ait kılavuzlar incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

İç geçerlik açısından, hazırlanan sorular ile ilgili olarak, alan uzmanı altı akademisyenin görüşleri alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. En başta 5 soru olarak hazırlanmış görüşme formu, 6 uzmandan 4 tanesinin ortak görüşü doğrultusunda 12 soru olarak revize edilmiş ve hazırlanan bu taslak formdan 3 soru yine 6 uzmandan 5 tanesinin ortak görüşü doğrultusunda çıkarılmıştır.

Kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınan görüşme formu Türkçe öğretimi alan uzmanı iki akademisyenin de dil açısından görüşleri alınarak forma son şekli verilmiş ve araştırma grubu dışında yer alan üç kız ve üç erkek öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, hazırlanan soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veriler 15 gün süren çalışma sonucunda toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular 10 erkek ve 10 bayan toplam 20 öğrenciye sözel olarak yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan her öğrenciden izin verdiklerine dair imzalı belge alınmış

ve sorulara verdikleri yanıtlar yine kendi izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 10 – 25 dakika arasında değişen zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde her bir öğrenciye kod verilmiştir. Kodların verilmesinde öğrencinin cinsiyeti ve görüşme numarası göz önünde bulundurulmuş ve erkek öğrenciler EÖ1 ile EÖ10 arasında, bayan öğrenciler KÖ1 ile KÖ10 arası numaralarla kodlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde aktarmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu analizin amacı, bulguların düzenli ve yorumlanmış şekliyle okuyucuya sunulmasıdır. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkisi kurulur ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256).

Araştırmaya katılan görüşmecilerin ses kayıtları öncelikli olarak bilgisayarda Microsoft Office Word 2007 programı aracılığı ile yazıya aktarılmıştır. Her bir öğrencinin vermiş olduğu cevaplar her sorunun kendi kategorisi içinde sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş ve verilen cevaplar önceden belirlenen temalar altında toplanmıştır.

### Bulgular

#### Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını Tercih Etme Nedenleri

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrenciler tarafından tercih edilme nedenlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleriniz nelerdir ?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
YGS – LYS sınavlarına hazırlanabilmek	18
Kursların ücretsiz olması	16
Yaşadığım yere yakın olması	14
Yaşadığım yerde sınava hazırlanmak için başka alternatifin olmaması	7
Ebeveyn yönlendirmesi	3
Sınava hazırlık sürecinde konu eksiklerimi gidermek ve pekiştirmek	3
Akademik başarıyı daha da artırmak	2
Sosyalleşmeye katkı sağlaması için	1
Daha fazla soru çözebilmek	1
Planlı ve düzenli çalışabilmek	1
Güvenilir olması	1
Devlet eliyle yapılıyor olması	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 1’de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-6), “Ben dershaneye gitmeyi düşünüyordum aslında ama dershanelerin hem yaşadığım şehrin dışında yani uzak olması hem de yol parası, yemek parası gibi ekstra ücretlerin olması zorlayıcı olurdu. Bu kursların ücretsiz olması çok avantajlı.”, (EÖ-5), “İlçemizde üniversite sınavına hazırlanmak için başka bir imkan yok sadece burası var ve ücretsiz hizmet veriyor.” şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler tarafından tercih edilmesindeki en önemli nedenlerin, YGS – LYS sınavlarına hazırlanabilmek, kursların ücretsiz olması ve yaşanan yere yakın olması görüşleri ortaya çıkmıştır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Amacı İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amaçlarını belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacı ile ilgili görüşleriniz nelerdir ?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak	18
Dersleri destekleyici hizmetler vermek	9
Maddi imkanı yetersiz öğrencilere sınava hazırlanma imkanı sağlamak	7
Üniversite sınavlarına motive etmek	4
Dershanelere alternatif olması	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 2'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-2) kodlu öğrenci: "Bu kurslar öğrencilere hizmet etmek için var. Bu kursların gerekli olduğuna inanıyorum hatta bu uygulamanın yapılmasında geç bile kalındığını düşünüyorum. Ayrıca maddi durumu iyi olmayan öğrencilere bir imkan sağlamak amacıyla olduğunu düşünüyorum.", (EÖ-9), "Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere fırsat ve imkan sağlamak. Üniversite sınavlarına psikolojik, akademik ve sosyal açıdan hazırlamak." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amaçlarına ilişkin olarak, kursların öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak görüşü ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır.

### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlere İlişkin Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenlerle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri içerdiğinden görüşler, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenlere ilişkin olumlu görüşlere ait bulgular Tablo 3'te, olumsuz görüşlere ait bulgular ise Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlere İlişkin Olumlu Görüşler

Görüşler	f
Soru çözme tekniklerine ağırlık veriyorlar	16
Konu anlatımları yaparak başlamaları çok verimli	14
Talep etmemiz halinde ek çalışmalar yapıyorlar	12
Dersleri verimli işliyorlar	10
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorlar	9
Sınavlara hazırlayabilmede etkililer	9
Motivasyonumu artırdılar	7
Okula kıyasla daha fazla önemsiyorlar	7
Kendi branşlarında olmaları büyük bir avantaj	2
Öğretmenleri daha önceden tanıyor olmam bir avantaj	2
Öğretmeni kendimizin seçmesi çok iyi	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 3'te görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-3) kodlu öğrenci: "Bazı öğretmenlerimiz kendilerinden fedakarlık yaparak ek çalışmalar ve ek dersler yapıyorlar.", (EÖ-2), "Konu anlatımlarına paralel soru çözme teknikleri oluyor. Yaklaşımları çok iyi ve bizim üniversiteyi kazanabilmemiz için ellerinden gelen hem psikolojik hem de akademik destekleri veriyorlar." şeklinde olumlu görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin soru çözme tekniklerine ağırlık vermeleri, konu anlatımlarıyla derse başlamaları, ek çalışmalar yapmaları ve dersleri verimli bir şekilde işlemeleri öğretmenler ile ilgili en çok tekrar edilen olumlu görüşler arasında yer almaktadır.

**Tablo 4.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Görüşler

Görüşler	f
Sınıf yönetiminde başarısızlar	4
Genellikle düz anlatım yöntemiyle ders işliyorlar	3
Sınava hazırlama konusunda bilinçlenmeliler	3
Öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurmuyorlar	2
Dersler sadece ilgili branşın öğretmeni tarafından yapılmalıdır	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ile ilgili olumsuz görüşleri Tablo 4'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-5), "Öğretmenler genel olarak iyi ama derslerde akılda kalıcılığı yükseltmek için daha aktif olmalılar. Çoğunlukla düz anlatım yoluyla ders işlemeyi tercih ediyorlar yani farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de kullanmalılar.", (KÖ-7), "Öğretmenlerin, öğrencileri sınava hazırlama konusunda eğitim almış olmaları gerekiyor bence." şeklinde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerden az bir kısmının olumsuz görüş beyan ettiği ve genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olumsuz görüşün olduğu ortaya çıkmıştır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görevli İdarelere İlişkin Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idarecilerle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli idarecilerle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbir idarecilerle ilgili olumsuz bir görüş beyan etmemiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idarelere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan İdarelere İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Hiçbir şekilde ücret talep etmediler	20
Her türlü fotokopi ve kırtasiye işinde yardımcı oldular	16
Her türlü öğrenci işlerinde yardımcı oldular	12
Ellerinden geleni yapıyorlar	10
Her türlü sorunumuzu konuşabiliyoruz	3
Motivasyonumuzu artırıyorlar	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idareciler ile ilgili görüşleri Tablo 5'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-1) kodlu öğrenci: "Bizden ücret istenmedi, üstelik fotokopi ve kırtasiye işlerinde yardımcı oluyorlar. Her türlü sorunumuzu konuşabiliyoruz.", (EÖ-3), "Her konuda destek oldular bize." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idarelere ilişkin olarak, idarecilerin hiçbir şekilde ücret talep etmedikleri, kırtasiye ve öğrenci işleri konusunda yardımcı oldukları görüşleri ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarındaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri içerdiğinden görüşler, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetlerine ilişkin olumlu görüşlere ait bulgular Tablo 6'da, olumsuz görüşlere ait bulgular ise Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 6.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Eğitim – Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Olumlu Görüşler

Görüşler	f
Sınıfların kalabalık olmaması büyük bir avantaj	11
Disiplin sorunlarını yaşamıyor	8
Sınavlara hazırlamada yeterli	8
Sabah yapılan dersler daha verimli	8
Motivasyonumu artırdı	6

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 6'da görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-4), "Sınava hazırlanmak için buradaki eğitim – öğretim faaliyetlerini tek başına yeterli görüyorum. Çünkü bu kurslar olmadan ben bireysel çalışsaydım bu kadar şey öğrenemezdim yada verimli olmazdı.", (EÖ-9), "Derslerin yapıma zamanları ve saatleri bana göre iyi ve yorucu değildi. Sınava hazırlanmam da kesinlikle yeterli oldu ve akademik faydası kesinlikle oldu." şeklinde olumlu görüş ifade etmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmamasının büyük bir avantaj olduğu burada ortaya çıkan en önemli bulgu olarak göze çarpmaktadır.

**Tablo 7.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Eğitim – Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Olumsuz Görüşler

Görüşler	f
Ara tatil çok uzun	17
Devamsızlık konusunda disiplinli davranılmalı	12
Kurslar geç başladığından konular yetişmiyor	12
Ders saatleri yetersiz	11
Sınava hazırlamada yeterli değil	5
Kursların başlama ve bitiş zamanları sınav tarihlerine uygun değil	4

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 7'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-5) kodlu öğrenci: "Kursların başlama zamanları çok geç aslında bu kursların yaz tatilinde başlaması gerekiyor. Bu şekilde konular bile zor yetişiyor ki soru çözme şansımız kalmıyor. Ara tatilin uzun olması hepimiz için büyük bir kayıp oldu.", (EÖ-6), "Açılma zamanı öne çekilmeli. Ne kadar erken başlarsak o kadar erken biter ve biz o kadar fazla soru ve deneme sınavı çözeriz. Buraya gelenlerin hepsi mezun olduğu için ara tatile gerek yok bence. Bizim tek işimiz sınava hazırlanmak." şeklinde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Ara tatilin çok uzun olması, kursların geç başlaması, devamsızlıkların takip edilmemesi ve ders saatlerinin yetersiz olması buradaki en önemli olumsuz görüşlerin başında gelmektedir.

### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarındaki Ölçme Ve Değerlendirme Hizmetleri İle İlgili Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri içerdiğinden görüşler, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetlerine ilişkin olumlu görüşlere ait bulgular Tablo 8'de, olumsuz görüşlere ait bulgular ise Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 8.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerine İlişkin Olumlu Görüşler

Görüşler	f
Kazanım testleri kaliteli	15
Deneme sınavları kaliteli	14
Testler ve deneme sınavları seviyeye uygun	10
Testler ve deneme sınavları akademik başarıyı artırdı	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 4.8'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-10), "Bizim için alternatif kaynak olması bakımından iyi ve gerçekten sınava yakın sorulardı. Sorular seviyemize uygundu ve hocaların çoğu konu anlatımından sonra kazanım testlerini dağıtıyorlardı.", (EÖ-7), "Testler ve deneme sınavları gerçek sınav formatına yakın ve kaliteli. Sınava girdiğimde öğretmenlerimizin testler doğrultusunda bana söyledikleri gözümde canlandı ve bu da beni çok iyi motive etti." şeklinde olumlu görüş ifade etmişlerdir. Kazanım testleri ve denem sınavlarının kaliteli ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ortaya çıkan en önemli olumlu görüşler arasında yer almaktadır.

**Tablo 9.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerine İlişkin Olumsuz Görüşler

Görüşler	f
Deneme sınavları sayıca yetersiz	17
Kazanım testleri sayıca yetersiz	16
Öğretmenlerimiz düzenli bir şekilde testleri dağıtmıyor	4
Kazanım testleri kaliteli değil	4
Deneme sınavları kaliteli değil	3

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili olumsuz görüşleri Tablo 9'da görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-2) kodlu öğrenci: "Bazı hocalar düzenli test dağıtmıyorlar hatta gereksiz olduğuna inanan hocalarımız bile var.", (EÖ-4), "Testler ve deneme sınavları tek başlarına yeterli değiller. Sayıca az olduklarından farklı kaynaklara yönelmemize neden oluyor." şeklinde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Kazanım testleri ile deneme sınavlarının sayıca yetersiz olduğu görüşü bu kısımda ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Sağladığı Katkılar

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilere sağladığı katkıları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının size sağladığı katkılar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının kendilerine sağladığı katkılar ile ilgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sağladığı Katkılara İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Akademik başarıyı artırdı	14
Motivasyonumu artırdı	14
Sınava nasıl hazırlanmam gerektiğini gösterdi	13
Programlı ve planlı çalışma becerisi kazandırdı	11
Sosyalleşmemi sağladı	11
Konu eksiklerimi giderdim	10
Psikolojik olarak rahatlamamı sağladı	8
Ekonomik olarak katkı sağladı	2
Zaman tasarrufu sağladı	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının sağladığı katkılar ile ilgili görüşleri Tablo 10'da görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-5), "Akademik başarıyı kesinlikle artırdı. Bu sene ikinci defa hazırlanıyorum sınava ve geçen sene YGS'den almış olduğum puana göre bu yıl aynı sınavdan aldığım puan arasında 30 puanlık bir fark var. Bu kurslara katılmasaydım puanımın bu şekilde artacağını düşünmüyorum.", (EÖ-7), "Çalışmadan hiçbir şey yapılamayacağını öğretti bana. Kurslar insanın üzerine bir sorumluluk yüküyor ve programlı çalışma becerisi kazandırıyor. Akademik başarıyı artırdı. Sorumluluk bilincinin gelişmesini sağladı." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Kursların akademik başarıyı ve motivasyonu artırdığı, planlı ve programlı çalışma becerisi kazandırdığı ve sosyalleşmeye katkı sağladığı en önemli görüşler arasında yer almaktadır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kursları İle İlgili Olumsuz Düşünceler

Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili öğrencilerin olumsuz düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda öncelikle olumsuz düşünce bildiren öğrenci sayıları tespit edilmiş daha sonra olumsuz düşüncelerle ilgili hususlar incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup / olmamasına ilişkin görüşlere ait bulgular Tablo 11'de, olumsuz düşünceye ilişkin bulgular ise Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Destekleme ve Yetiştirme Kursları İle İlgili Olumsuz Düşüncesi Olan / Olmayan Öğrenci Sayıları

Görüşler	f
Kurslarla ilgili olumsuz düşüncelerim yok	12
Kurslarla ilgili olumsuz düşüncelerim var	8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup / olmamasına ilişkin görüşleri Tablo 4.11'de görülmektedir.

Buna göre Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşüncem yok diyen öğrenci sayısı 12 iken, olumsuz düşüncelerim var diyen öğrenci sayısı 8 olarak bulunmuştur. olumsuz düşüncelerim var diyen 8 öğrencinin olumsuz düşünceleri ile ilgili görüşleri Tablo 12' de görülmektedir.

**Tablo 12.** Destekleme ve Yetiştirme Kursları Hakkındaki Olumsuzluklar İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Görüşler	f
Teknolojik imkanlardan uzak	8
Disiplin sorunları yaşanmakta	2
Sosyal faaliyetler eksik	1

Olumsuz düşüncelerim var diyen öğrencilerin olumsuz düşüncelere ilişkin görüşleri Tablo 12'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-6) kodlu öğrenci: "Akıllı tahta yok örneğin , dersler çok da verimli olmuyor bu yüzden. Lisede vardı akıllı tahta ve dersler daha etkili ve verimli geçiyordu.", (EÖ-1), "Fiziki düzenlemeler yapılmalı ve akıllı tahta, haritalar, internet gibi teknolojik imkanlar sunulmalı." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Olumsuzluklar ile ilgili göze çarpan en önemli unsurun kursların teknolojik imkanlardan uzak olması görüşü ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Geliştirilebilmesi Ve Kalitesinin Artırılabilmesi İle İlgili Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılabilmesi için yapılabilecek çalışmaları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının daha da geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için sizce neler yapılabilir ?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için yapılabilecek çalışmalar ile ilgili bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Geliştirilebilmesi ve Kalitesinin Artırılabilmesi İçin Yapılabileceklerle İlgili Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Sosyal ve sportif faaliyetler de yapılmalı	9
Her hafta deneme sınavı yapılmalı	8
Kurslarda psikolojik danışma ve rehberlik alan öğretmenleri de görev almalı	8

Eğitim – öğretim materyalleri zenginleştirilmeli	7
Ücretsiz sınavlara hazırlık kaynakları dağıtılmalı (soru bankası vb.)	7
Bireysel çalışma yapılabilecek sınıflar sağlanmalı	5
Kurslarda sadece branş öğretmeni görev almalı	4
Köy veya kasabadan katılmak isteyenler için servis imkanı sağlanmalı	4
Kurs merkezlerinin fiziki imkanları düzenlenmeli	3
Farklı sınavlar için de (KPSS, YDS vb.) bu kurslar düzenlenmeli	3
Kursların tanıtım ve reklamları yapılmalı	3
Öğretmenler sınava hazırlama konusunda eğitilmeli	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için yapılabilecek çalışmalar ile ilgili görüşleri Tablo 13'te görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-4), "Rehber öğretmen eksikliği var bu kurslarda. Yönlendirme, tercih ve psikolojik destek hususlarında bu gerekli.", (EÖ-7), "Kurslar yaygınlaştırılmalı, daha fazla test ve değişik sorular dağıtılmalı. Eğitim materyalleri zenginleştirilmeli." şeklinde görüş ifade etmişlerdir.

## Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

### Sonuç Ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin bu kursları tercih etmesindeki en önemli etkenlerin öğrencilerin YGS ve LYS sınavlarına hazırlanmak istemeleri, açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının tamamen ücretsiz olması ve bu kursların öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerinde açılmış olması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Nartgün ve Dilekçi (2016:554) tarafından yapılan çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin zamanını, enerjilerini ve mali güçlerini en ekonomik şekilde kullanmalarına imkan sağladığı, kursların ücretsiz olmasının fırsat eşitliğini sağlamada önemli bir etken olduğu ve yine ücretsiz olarak sağlanan bu hizmetin bu kursların önemini ortaya koymada dikkate değer olduğu belirtilmektedir.

Ünsal ve Korkmaz (2016:110) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, bu kursların öğrencilerin dersanelere olan taleplerini azalttığını yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilere göre, açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının amacının öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak, dersleri destekleyici hizmetler vermek ve maddi imkanı yetersiz öğrencilere sınava hazırlanma imkanı sağlamak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bakımdan Milli Eğitim Bakanlığının bu kursları açmasındaki amaç ile öğrencilerin bu kursların amaçları hakkında düşündüklerinin ağırlıklı olarak kurslardaki destekleme ve yetiştirme faaliyetlerine ilişkin olduğu ve belirtilen amaçların birbiri ile örtüştüğü sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin, kurslarda görev alan öğretmenlere ilişkin görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğu ve çok az öğrenci tarafından öğretmenlerle ilişkin olumsuz görüşün ifade edildiği görülmektedir. Kurslarda görev alan öğretmenlerin soru çözme tekniklerine ağırlık verdikleri, derse konu anlatımı yaparak başlamalarının dersin verimini artırdığı, öğrencilerin talep etmeleri halinde ek çalışmalar yaptıkları, dersleri verimli bir şekilde işledikleri en önemli olumlu sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır.

Ancak öğrencilerin bir kısmı tarafından belirtilse de öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız oldukları, genellikle düz anlatım (sunuş) yöntemiyle ders işledikleri, öğrencileri sınava hazırlama konusunda yetersiz oldukları, ders anlatımında öğrenci seviyesini göz önünde bulundurmadıkları ve branşları dışında derslere giren öğretmenlerin başarısız oldukları da yine ortaya çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Nitekim bu konuda yapılan bazı çalışmalarda bu sonuçları destekler niteliktedir. Ünsal ve Korkmaz (2016:110) yaptıkları çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencinin soru çözme becerisini geliştirdiklerini öğretmen görüşleriyle ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde Biber vd. (2017:112) tarafından yapılan çalışmada da, kurslarda yoğun bir şekilde yapılan soru çözme çalışmalarının destekleme ve yetiştirme kurslarını farklı kılan etkenlerden biri olarak görülmektedir. Ayrıca, Darling - Hammond (2000:32-33) tarafından yapılan çalışma da başarıyı artıran unsurlardan birinin de öğretmen nitelikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan idarecilerin öğrencilerden hiçbir surette ücret talep etmedikleri, fotokopi ve kırtasiye işlerinde öğrencilere okul yada kurumun imkanlarını ücretsiz sundukları, öğrenci işleri konularında da öğrencilere yardımcı olarak ellerinden gelen faydayı sağladıkları sonucuna varılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın nu uygulamasında özellikle üzerinde durduğu konulardan biri olan kursların ücretsiz olması politikasının da bu kurslarda ki öğrenci görüşleriyle tamamen başarıya ulaştığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin, kurslardaki eğitim – öğretim faaliyetlerine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz sonuçların çıktığı görülmektedir. Kurslardaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak sınıfların kalabalık olmamasının büyük bir avantaj olduğu burada çıkan en önemli olumlu sonuç olarak görülmektedir.

Bununla birlikte ara tatilin çok uzun olduğu, devamsızlıklar konusunda disiplinli davranılmadığı, kursların çok geç başladığı ve bu sebeple de konuların yetişmediği ve ders saatlerinin yetersiz olduğu eğitim ve öğretim faaliyetleri konusunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlar arasında yer almakta ve böyle düşünen öğrenci sayısının yarıdan fazla olması bu sonuçların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Göksu ve Gülcü (2016:166) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, zamanla öğrenci devamsızlıklarının gözlendiği ve öğrencilerin sıkıldıklarını belirtilmiş ve bu durum motivasyonun düşmesiyle açıklanmıştır. Kursların, üniversite sınavlarına hazırlamada yeterliliği konusunda görüş bildiren öğrencilerin yarıdan fazlası kursların sınava hazırlamada yeterli olduğunu düşünmektedirler. Biber vd (2017:113) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin, bu kursların kendilerini sınavlara yeterince hazırladığını söyledikleri görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp EBA sistemi üzerinden yayınlanan ve dağıtılan kazanım testleri ve deneme sınavlarının kaliteli olduğu, kazanım testleri ve deneme sınavlarının öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olduğu, kazanım testleri ve deneme sınavlarının düzenli bir şekilde uygulandığı ancak bunun sistematik bir hale getirilmesi gerektiği buna karşın hem kazanım testlerinin hem de deneme sınavlarının sayıca yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Nitekim Ünsal ve Korkmaz (2016:111) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, materyal kullanımı boyutunda doküman eksikliği önemli bir problem olarak görmekteyler. Yine Nartgün ve Dilekçi (2016:556) tarafından da yapılan çalışmada deneme sınavlarının azlığı ve soru çözme sayısındaki azlık öğrenciler tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin olarak, kursların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrencilerin sınava nasıl hazırlanmaları gerektiğini gösterdiği, öğrencilere planlı ve programlı çalışma becerileri kazandırdığı, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı, sınava hazırlık sürecinde öğrencinin konu eksiklerini giderdiği ve psikolojik olarak öğrencilerin rahatlamasını sağladığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Nartgün ve Dilekçi (2016:551) tarafından yapılan çalışmada, kursların motivasyona ve ders performansına etkisine yönelik olarak öğrencilerin tamamına yakına olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca Hattie (2015:87-90) tarafından yapılan çalışmada da okul kursları ve dershanelerin öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Canpolat ve Köçer (2017:123) tarafından yapılan çalışmada da kursa katılım sağlayan öğrencilerin ders ve sınav başarısının arttığı ve kursların öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Motivasyon artışının akademik başarının da artmasını sağladığı bilinmektedir. Nitekim, Akbaba (2006:359) eğitim – öğretim süreçlerinde motivasyonun öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Yine Lemos ve Verissimo (2014:936) tarafından yapılan çalışmada da motivasyon ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler etkili ve verimli stratejileri öğrenip uyguladıkça kendi kendilerine öğrenirler ve problem çözebilen bireyler haline gelebilirler (Subaşı, 2000:55). Ayrıca Altun ve Çakan (2008) 'a göre de öğrencinin test başarısını etkilediği düşünülen faktörlerden biri de öğrenciye sınava girme ve sınav sürecinde yapılması gerekenleri öğretmektir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kurslarla ilgili olumsuz düşünce sergilemedikleri, olumsuz düşünce belirten öğrencilerinde buna neden olarak kursların akıllı tahta, internet, bireysel tabletler gibi teknolojik imkanlardan uzak ya da yetersiz olduğunu göstermesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Nartgün ve Dilekçi (2016:550) ve İncirli vd. (2017:50) tarafından yapılan çalışmalarda da destekleme ve yetiştirme kurslarının genel olarak değerlendirilmesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş belirttikleri görülmekte ve bu da yapılan bu çalışmadaki bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin olarak, kursların geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılabilmesi için yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak sosyal ve sportif faaliyetlerin yapılması, her hafta deneme sınavlarının uygulanması, kurslara psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin de görevlendirilmesi, eğitim – öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi, sınavlara hazırlık kaynaklarının ücretsiz dağıtılması, bireysel çalışma yapılabilecek sınıfların açılması, köy ve kasabalardaki öğrenciler için kurs merkezlerine taşıma imkanının sağlanması, farklı sınavlar için de (KPSS, YDS gibi) benzer kursların düzenlenmesi, kursların reklam ve tanıtımlarının yapılması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yapılan benzer çalışmalarda bu çalışmadakine benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Ünsal ve Korkmaz (2016:11), Bozbayındır ve Kara (2017:336) ile Göksu ve Gülcü (2016:166) tarafından yapılan çalışmalarda kursların verim ve kalitesinin artırılması için kaynak

eksikliğin giderilmesi ve kaynak eksikliğin en büyük sorun olduğu öğretmenler tarafından belirtilmişken, Nartgün ve Dilekçi (2016:554) tarafından yapılan çalışmada da kurslardaki materyal ve kaynak eksikliğin büyük bir sorun olduğu hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

### Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir :

- Kurslarda görev alacak öğretmenler kısa bir hizmet içi programı ile öğrencileri sınava hazırlama konusunda eğitilebilir.
- Mezun öğrenciler için haftalık ders saati sayısı 30'a çıkarılabilir.
- Kazanım testleri ve deneme sınavlarının sayısı artırılabilir ve her hafta deneme sınavı yapılabilir.
- Kurs programlarında sosyal ve sportif faaliyetlere de yer verilebilir.
- Kurs merkezlerinde haftanın belirli günleri psikolojik danışman ve rehber öğretmenler görevlendirilebilir.
- Öğrenci yada kursiyer velilerinin de destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri alınabilir.
- Benzer bir araştırma farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören ve destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrenciler için de yapılabilir.

### Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online*, 7 (1), 157-173.
- Aydın, B. (Ed.) (2014). *Rehberlik*. Ankara: Pegem.
- Baştürk, S., Doğan, S. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 135-157.
- Berberoğlu, G., Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35.
- Biber, A.Ç., Tuna, A., Polat, A.C., Altunok, F., Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dair Öğrenci Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (23), 103-119.
- Bozbayındır, F., Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sakarya University Journal of Education*. 7 (2), 336-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, U., Köçer, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 7 (1), 123-154.
- Çetinkaya, B. (2014). Rehberlikte Temel Kavramlar. Betül Aydın (Ed.), *Rehberlik içinde* (1-37). Ankara: Pegem.
- Darling-Hamond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-46.
- Davis, D. ve Sorrell, J. (1995). *Mastery Learning in Public Schools: Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/files/mastlear.html> (20.11.2017).
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ersoy, A.F. (2017). Fenomenoloji. Saban, A., Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (81-134). Ankara: Anı.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2014). *Becoming Qualitative Researchers*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Göksu, İ., Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 153-171.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79-91.
- Heyneman, S.P. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. *Peabody Journal of Education*. 86, 183-188.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2015). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.



- İncirli, A., İlğan, A., Sirem, Ö., Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- Leech, N.L., Onwuegbuzie, A.J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call For Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22 (4), 557-584.
- Lemos, M.S., Verissimo, L. (2014). The Relationships Between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112 (7), 930-938.
- McKinsey Company. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. Londra: McKinsey & Company.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek\\_1/yonerge.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/yonerge.pdf) (20.12.2016)
- Nartgün, Ş.S., Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 537-564.
- Özdemir, Ç. (Ed.) (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem.
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime Geçiş ve Özel Dershaneler. *Eğitime Bakış*, (23), 47-57.
- Saban, A., Ersoy, A. (Ed.) (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı.
- Seven, M.A., Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 189-212.
- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı.
- Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25 (117), 50-56.
- Şeker, H. (Ed.) (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Şirin, H. (2000). Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (2), 387-410.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PegemA.
- Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsal, S., Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 87-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmen Adaylarına Mikro Öğretim Kapsamında Ders Denetimi

SAADET KURU ÇETİN

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

PELİN TAŞKIN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

FUNDA NAYIR

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

#### **Problem durumu ve Amaç:**

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çağdaş denetim yaklaşımı kapsamında sınıf içi ders denetimlerinin yapılması ve bu yöntemin uygulama usullerinin eylem araştırması perspektifinden değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlik uygulaması derslerine devam eden 10 gönüllü öğretmen adayı ile ders denetimine yönelik alternatif gözlem araçları kullanılarak yapılmıştır.

#### **Yöntem:**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve teorik altyapı olarak eylem araştırması benimsenmiştir. Eylem araştırmasının uygulama aşamasında ilk olarak mikro öğretim yöntemi uygulanmış son uygulamada ise okullarda okul uygulaması yapılmıştır.

#### **Bulgular:**

Mikro öğretim ve okul uygulamalarında ders denetimi kapsamında sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları öğretim etkinlikleri gözlemlenmiştir. Gözlemler bir uygulama lisans dersinde, bir ders okul uygulamasında olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk gözlemden sonra bilgilendirme toplantısı, sonrasında ikinci gözlem yapılmıştır.

#### **Sonuç ve Öneriler:**

Araştırmanın sonucunda ders denetimlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Özellikle mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının yapmış oldukları okul uygulamalarının tüm alanlarında (sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları öğretim etkinlikleri) farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tarzda ders denetimi yaklaşımının öğretmen adaylarının sınıf içi etkinlikleri düzenlemelerinde, sınıf yönetimlerinde ve öğretimi düzenlemelerinde yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş eğitim denetim, ders denetimi; öğretmen adayı, mikro öğretim, öğretmenlik uygulaması

#### **Abstract**

##### *Problem statement:*

The purpose of this study is to carry out lesson inspections of teacher candidates in the scope of the contemporary educational supervision approach, and to evaluate and develop implementation procedures of this method from the perspective of action research. The research was carried out in the 2017-2018 academic year, with the study group consisting of 10 volunteer teacher candidates who continued teaching practice courses, using alternative observation tools for lesson inspection.

##### *Method:*

In this study, action research was adopted as a qualitative research method and theoretical background. In the implementation phase of the action research, the microteaching method was applied first and the school practices were carried out in the schools in the last application.

##### *Findings and Results:...*/Bulgular ve Sonuç

Classroom management, classroom application competencies, teacher candidates' use of technology, and teaching activities used by teacher candidates have been observed in the scope of lesson inspection in microteaching and school practices. Observations consist of two phases, one in an undergraduate practice course and one in a course of school practice. The contact meeting was conducted after the first observation, and followed by the second observation.

##### *Findings and Results:*

As a result of the research, it was determined that the lesson inspection positively affected the professional development of the teacher candidates.

Particularly after micro-teaching practice, it is concluded that teacher candidates differ in all areas of school practices (classroom management, classroom application competencies, teacher candidates' use of technology, and teaching activities used by teacher candidates in practice). In conclusion, this type of lesson inspection approach will be helpful for teacher candidates in organizing classroom activities, classroom management and teaching arrangement.

**Keywords:** Contemporary Educational Supervision, Lesson inspection, Teacher Candidates, Microteaching, teaching

## Giriş

Eğitimde denetim anlayışı, yönetim yaklaşımları ve kuramlarına uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Bu doğrultuda yönetim kuramlarının ortaya koyduğu ilkelere, varsayımlara göre denetim yaklaşımları birbirinden farklılaşmıştır. Denetim, öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetçilerin uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine; kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında yeterli düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreç şeklinde tanımlanabilir. Daha geniş bir ifade ile eğitim denetimi, müfredat geliştirme, insan ilişkileri ve yönetim olgularına yönelik bir eylemdir (Wiles ve Bondi, 2004). Denetim süreci, çok sayıda ve çeşitli etkinlik ve tekniklerden oluşmaktadır (Hicks, 1960). Denetim, çok sayıdaki eğitim çalışanına ait sorumluluk ve bu sorumluluğun paylaşılması neticesinde ortaya çıkan bir üründür. Bundan dolayı da denetim karmaşık ve çok yönlüdür. Tarihsel süreç içinde denetimin de işlevleri değişiklik göstermiştir. Farklı bilim insanları denetim kavramına farklı açılardan bakarak tanımlamaları yapmışlardır. Aydın (1988, 1) denetime yönetsel bir bakış açısıyla, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması olarak tanımlamıştır. Sullivan ve Glanz (2005, 6) denetimi daha çok öğretim süreci olarak ele almışlar ve öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretimin, öğretimine odaklanma süreci, olarak açıklamışlardır. Gordon (1991) eğitim denetimini, "öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik" olarak tanımlamıştır. Eğitim, sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yönetiminin yapısını isterse üst düzey yönetmen ve denetçilerce yapısını, denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Çağdaş denetimde denetimi yapan kişiye, denetim yaparken eksiklikleri fark etme ve rehberlik ederek bu eksiklikleri giderme ve koşulları iyileştirme rolü yüklenmiştir. Çağdaş denetim bunu gözlem yöntemi ile bunu mümkün kılmaktadır. Gözlem durum saptamak amacıyla veri toplamaya dönük olarak yapılmaktadır. Gözlem sırasında sistematik veriler elde etmek amacıyla çeşitli gözlem araçları geliştirilmiştir. Bu veriler denetimi yapan kişiye toplamak istediği verileri düzenli ve sistematik bir şekilde kaydetme olanağı sağlar.

- Araç ölçmek istenen ne ise ona uygun olmalıdır. Bazı araçlar öğretmenin öğretim tekniklerini kullanma becerilerini, bazıları ise sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik olabilir.
- Seçilen araç, uygulayıcıya istenen ölçüde ve net veri sağlayabilmelidir.
- Aracın sınırlılıkları bilinmeli, neyi ölçüp ölçmediği dikkate alınmalıdır.

Denetimde, gözlem yapmak için çok sayıda ve belirli amaçlara dönük olarak araçlar geliştirilmiştir. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, 74) gözlem araçlarının öğretmen-öğrenci etkileşimi, konuşma akışı, sınıf iklimi, olumlu ve olumsuz mesajlar, sözel analiz, fiziksel alanın kullanımı, becerileri sürdürme, sözel olmayan iletişim, soru seviyeleri, beden dili, grup rolleri, görev ve sorumluluklar adları altında gruplara toplamıştır. Araştırmacılara göre belirli amaçlara dönük olarak yapılan gözlemler, öğretmenlere ne yaptıkları ile ilgili bilgi vermekte aynı zamanda denetimin de etkililiğini arttırmaktadır. Bu verilerin öğretmenlere analiz edilerek sunulması ile de davranış pekiştirme, değiştirme ve öğretmenin öğretim sürecini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Bunun en önemli sebebi öğretmenin eğitim sisteminin en temel unsuru olmasıdır. Öğretmen okulda öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, öğretimin sonunda da ölçme ve değerlendirme yapan kişidir.

Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olmaları için zaman içinde mesleki gelişimlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Mesleki gelişim için kullanılabilen gözlem yöntemleri öğretmen adaylarına da kullanılabilir. Bu gözlem yöntemleri aday öğretmenlerin öğretim yeteneklerini artırıcı teorik ve pratik bilgileri uygulama fırsatı vermektedir. Öğretmen adaylarının gelişimini sağlayacak olan yöntemlerden bazıları programlı öğretim, mikro öğretim gibi yöntemlerdir. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri bildirim ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Alkan, 2005). Mikroöğretim öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerini yapmak için kullanılan yöntemler arasındadır. Adler'e (1986) göre, öğretim metotları dersleri teorik ve idealist bilgilerle yükündür. Teorik bilgilerle pratik bilgiler arasındaki boşluğu dolduracak tekniklere ihtiyaç vardır. Mikro öğretim teorik ve pratik bilgiler arasındaki boşluğu doldurabilecek yöntemleri arasındadır. Mikro öğretim kavramı mikro ve öğretim kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiş bir terimdir. Mikro, kelimesi Yunancada "küçük" anlamına gelen "mikros" sözcüğünden türemiştir (Püsküllüoğlu, 2004, 929). Öğretim ise çok genel olarak birinin bir konuda birine bilmediğini öğretmesi, özelde de bir eğitim kurumunda ders vermesidir (Balci, 2005, 141). Bu açıdan bakacak olursak mikro öğretim, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemi yani eğitim öğretim ortamlarının küçültülmüş şeklidir. Mikro öğretim küçük ölçekli öğretimdir (Allen, 1979). Bu öğretim yöntemi, öğretim becerilerini geliştirebilmek için mikro öğretim dersinin içeriğine göre gerekli becerilerin yalnız biri üzerinde alıştırmalar yapılmasına ve hızla geliştirilmesine olanak veren bir yöntem olarak ele alınabilir. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir (Madike, 1980; Karçkay ve Sanlı, 2009). Mikro öğretimin temel amacı, arkadaşları ya da meslektaşları arasında, öğretmenlere öğrencileri ile yapmayı planladıkları çalışmaların küçük bir bölümünü deneme fırsatı vererek, bu öğrencilere güven, destek ve geri bildirim sağlamaktır (<http://bokcenter.harvard.edu> Akt. Aydın, 2005, 321).

Mikro öğretimi, dikkatli, basit, uygulama yapan kişiye baskısı az olan, kolaylıkla tekrarlanabilen ve kontrol edilebilir başarı bir analitik çevre olarak gören Allen, (1979, 9) görüşlerini şöyle sürdürmektedir.

*"Ümit ederim ki, mikro öğretim ülke çapında eğitim programlarında kullanılabilir ve araştırmacılar sistematik olarak araştırma amacıyla kontrol edilmiş çevredeki bu uygulamaları kullanabilirler. Mikro öğretim eğitim alanındaki araştırmaların gündeminden hiçbir zaman çıkmayacaktır. Burada bana önemli gözüken bir şey varsa o da, eğitim araştırmacılarının mikro öğretimin kapsamlı uygulamaları ve avantajlarından yararlanmalarıdır."*

Mikro öğretim, birçok ülkede teknoloji eğitimi, danışmanlıklarda ne öğrettiği ve nasıl öğrettiği konusunda öğretmenin meslektaşlarından geri bildirim alması için kullanılmaktadır (Kpanja, 2001; Karçkay ve Sanlı, 2009). Ayrıca mikro öğretim yöntemi,

öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin profesyonel eğitiminde (Fernandez ve Robinson, 2006; Kupper, 2001) çeşitli teknikler ve stratejiler kullanarak yapılan en iyi yöntemlerden biridir (Kpanja, 2001,483). Fernandez ve Robinson (2006) ve Kupper (2001) yapmış oldukları çalışmalarda, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere güven, destek ve geri bildirim verdiği ve onların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarttığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gürses, Bayrak, Yalçın ve Açıkıldız'ın (2005) mikro öğretimin öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik olarak kullanımının etkililiğini belirlenmeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının video kamerayla kaydedilen 40'ar dakikalık ilk ve son sunumdan oluşan mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda özellikle ikinci sunumlar sonunda laboratuvar ve öğretim teknolojilerinden faydalanma, işlenen kimya konuları ile ilgili temel ilke ve kavramları açıklayabilme, mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları sergileme, ünite ve günlük planları yapma gibi davranışları istenilir seviyede yansıtabildikleri belirlenmiştir. Heyworth (1981) yapmış olduğu çalışmada ikinci dil öğretiminde mikro öğretim yönteminin öğretim yeterliliklerinin gelişmesindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adayı öğrencilerin mikro dersleri kaydedilmiş ve derslerin sonunda öğrencilere geri bildirimler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, mikro ders sonrasında öğrencilerin derslerdeki konuşmaları, öğrencileri derse katmalarında artış görülmüş ve öğrencilerin soru sorma tarzlarında ise gözlenebilir bir fark tesbit edilmiştir. Karçkay ve Sanlı'nın (2009) öğretmen adayı olan öğrencilerle mikro öğretim yönteminin etkililiği ile ilgi yapmış oldukları çalışmada da aynı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Mikro öğretim yöntemi özellikle öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin gelişiminde kullanılan bir yöntem olmanın yanında denetimde de kullanılabilir alanlar bulunmaktadır. Denetimde mikro öğretimin kullanım aşamalarından birisi olarak öğretmen ya da stajyerin mikro dersinin denetmen tarafından izlenmesi olduğunu söyleyebiliriz (Allen, 1967, 1). Buna göre denetmen mikro dersi izleyerek dersi hakkında değerlendirmelerde bulunabilir. Denetmen dersi izledikten sonra öğretmene ya da stajyere öğretimi hakkında bazı yönlendirmelerde bulunabilir (Politzer, 1969).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerini yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf yönetimleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf içi uygulama yeterlilikleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde öğretim etkinliği nelerdir?

#### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007). Buna göre, eylem araştırmasında kişilerce yine kendi çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sistemli çalışmalar bütünü olarak da tanımlanabilir (Sagor, 2000). Eğitim açısından bakacak olursak, eylem araştırması okula dayalı program geliştirme, mesleki gelişme, sistem planlaması, okulu yeniden yapılandırma ve bir değerlendirme aracı olarak kullanılır.

Verilerin çözümlenmesi araştırmacılar tarafından betimsel analiz ile yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimsek, 2011).

Araştırmanın eylem planına göre aday öğretmenlerin mikro öğretim kapsamında ve okul uygulamalarında gözlemler ile ders denetimleri yapılmıştır. Ders denetimlerinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı ve öğretim etkinlikleri üzerine odaklanılmıştır.

#### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliği için iç geçerliliğe bakılmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, tutarlılığın sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada iç geçerlik, veri ve literatür taranması sırasında boyutlara ilişkin oluşturan değişkenlerin içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik özelliklerine göre bir araya getirilmesi yolu ile sağlanmıştır. Çalışmada iç geçerliliği arttırmak için bulgular kısmında başlıklarının ve değişkenlerin birbirleri ile aynı özellikte taşınması sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik bulguların dış olaylara ya da ortamlara genellemesidir. Bu çalışmada dış geçerliliğinin sağlanabilmesi amacı ile araştırmaya ait veri kaynakları, veri kaynaklarının toplanması, veri kaynaklarının değerlendirilmesi verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamaları ayrıntılı olarak verilmiştir.

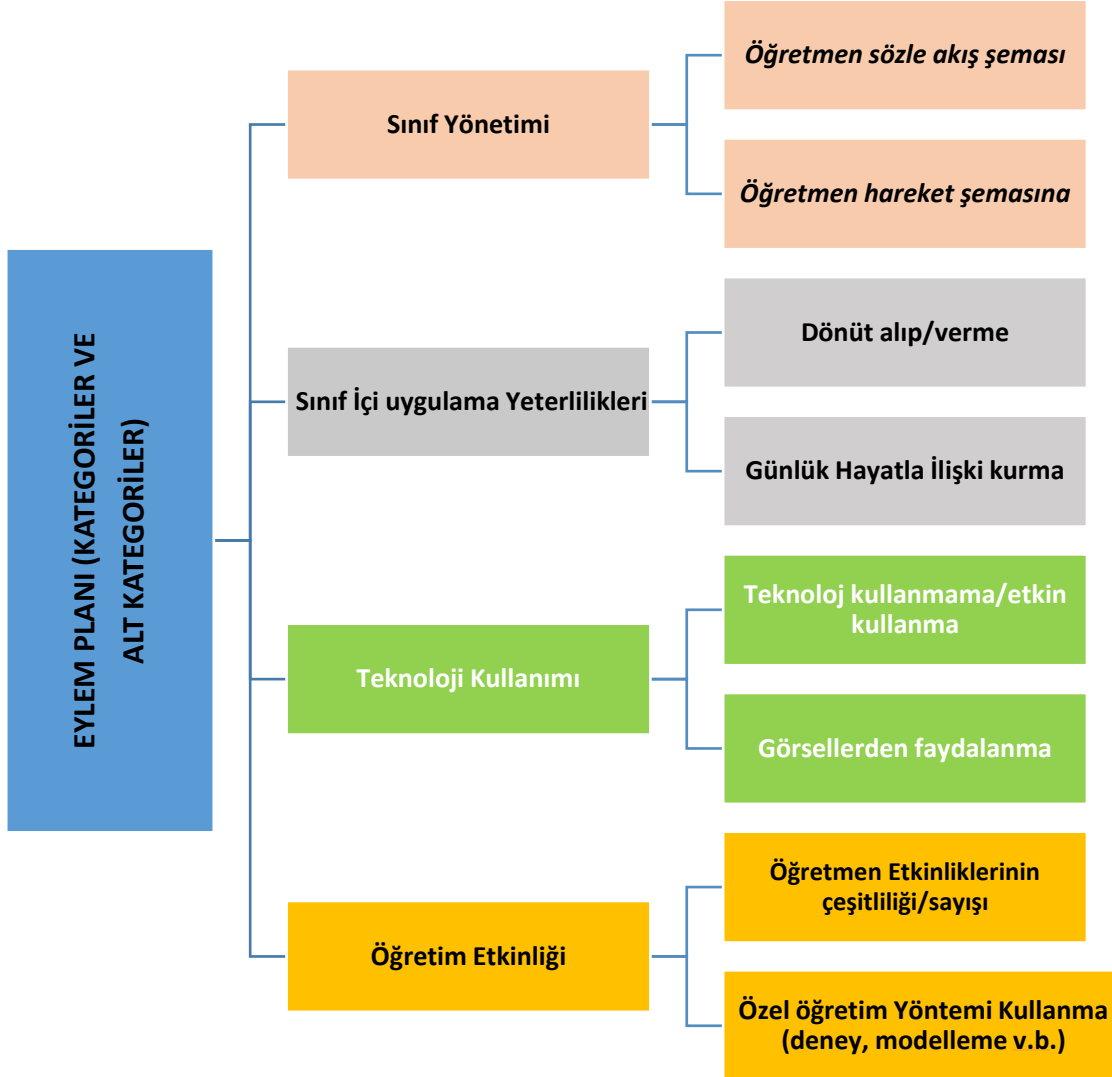
Araştırmanın iç güvenirliliğini arttırmak için bulgular hem tablolar ile sayısal olarak hem de betimsel olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için araştırma boyunca kullanılan yöntem ve problem durumunun, verilerin nasıl kodlandığının, nasıl analiz edildiğinin, çözümlenme ve yorumlama işlem süreçlerinin ayrıntılı olarak sunulması ile sağlanmıştır. Dış güvenirliliği ayrıntılı olarak tanımlamanın nedeni benzer araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermektir.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılı dönemlerinde Muğla il ve ilçe merkezindeki ortaokullarında öğretmenlik uygulaması derslerine devam eden 10 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır.

## Araştırma Süreci

Bu çalışmada araştırmacılar yüksek lisans ve doktora derslerinde dersi içeriği olarak mikro öğretim, ders denetimi konularını işlenmiş ve her bir derste birer kere uygulama yapmışlardır. Dolayısı ile araştırmacıların öğretimde denetim, klinik denetim ile ilgili bilgi ve deneyimi bulunmaktadır. Araştırma gönüllülük esasına göre yapıldığından dolayı sadece araştırmaya katılmak isteyen aday öğretmenler ile araştırma devam edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan bu bölümde literatür taraması ile eş zamanlı olarak veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise problemin çözümüne yönelik olarak eylem planı geliştirilmiştir (Şekil-1). Araştırmanın eylem planı sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı üzerine odaklanılmıştır. Bu noktaya yoğunlaşan eylem planı sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı üç alt boyuttan oluşmuştur. Boyutların uzman görüşüne dayalı olarak geçerliliği sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın uygulama süreci Tablo-1'de gösterilmektedir.



Şekil-1 Probleme Yönelik Olarak Eylem Planı

Tablo 1 Araştırmanın Eylem Araştırması Uygulama Aşamaları

Çalışma Grubu	Ön Bilgi	Mikro öğretim	Geri Dönütler	Ders Uygulaması	Geri Dönütler	Görüş formları ve görüşme
ÖğA1	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA2	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA3	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA4	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA5	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA6	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA7	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA8	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA9	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA10	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika

#### Bulgular

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf yönetimi bulguları

Çalışmanın bu bölümünde eylem planında yer alan sınıf içi ders denetimlerinde sınıf yönetimi bulgular verilmektedir.

Öğretmen Adayı İle İlgili Öğretmen Sözel Akışı Şeması Bulguları Öğretmen Adayı İle İlgili Öğretmen Sözel Akışı Şeması Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrencilerdir. Öğrencilere ögr1, ögr2, ögr3.... olamk üzere ögr10'ye kadar kodlanmıştır. Araştırmanın bu kısmında öğretmen adayları önce sınıf içinde arkadaşlarının önünde mikro öğretim yapmışlar daha sonra uygulama okullarında sınıf içinde uygulamalarını yapmışlardır. Öğretmen adaylarının mikro öğretim ve okul gözlemlerinde öğrencilere söz verme sayıları Tablo-2'te verilmiştir.

Tablo-2 Bir Ders Saatinde Genel Öğrenci Söz Verme Sayısı

Öğretmen	Mikro öğretim	Okul Gözlemi
ÖğA1	32	41
ÖğrA2	28	34
ÖğrA3	33	53
ÖğrA4	25	35
ÖğrA5	32	35
ÖğrA6	35	42
ÖğrA7	30	43
ÖğrA8	26	37
ÖğrA9	31	26

ÖğrA10	35	33
Toplam	307	379

Tablo-2'e göre öğretmen adaylarının söz verme sayılarına baktığımızda sadece ögtA10 ve ögtA 9'un ikinci gözlemlerinde öğrencilerin söz verme sayılarında bir düşme olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer bütün öğretmen adaylarının öğrenciye söz verme sayıları ikinci gözlemlerde artmıştır. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasından sonra okul uygulamasında daha başarılı olmalarının nedeni öğretmen adaylarına ilk uygulamalarından sonra dönüt verilmesidir. Öğretmen adaylarından ÖgtA2 ve ÖgtA1 mikro öğretim ve okul uygulamasının farklarını aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir.

ÖğrA2:

.....mikro öğretim ders anlatımından sonra bir dahaki ders anlatımında neyi nasıl yapacağım konusunda öğretmenim (Araştırmacıdan bahsedilmektedir) beni yönlendirdi.

ÖğtA1:

Staj okulunda ders anlatmak ile mikro öğretim çok farklı ama yine de eleştiriler doğrultusunda daha dikkatli olduğumu öğrencilerin bazı hataları fark etmeyeceğini fakat mikro öğretimde kendi hatalarımızı daha iyi görme fırsatı bulduğumuzu düşünüyorum.

Tablo 3 Öğretmen Adayları Öğretmen Sözel Akışı Analizleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Sadece ön sıralara söz veriyor	93	30,2	101	26,7
Sadece parmak kaldırıra söz veriyor	145	47,2	115	30,3
Herkese söz vermeye çalışıyor	109	35,5	163	43
TOPLAM	307	100	379	100

Tablo-3'e göre öğretmen adaylarının özellikle birinci gözlem sonrası yapılan görüşmeden sonra sınıftaki herkese söz vermeye çalıştıkları rakamların artmasından anlaşılmaktadır.

#### Öğretmen Adayı İle İlgili Öğretmen Hareketler Şeması Bulguları

Öğretme hareket şeması analizleri (kodlamaları) "öğretmen sadece ön sıralarda dolaşiyor"; "Tahtayı kullanıyor"; "Arka sıralara gidiyor" şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar mikro öğretimden sonra öğretmenin sınıf içinde uygulamalarına bakılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sözel akış şemalarının analizleri Tablo-4'da verilmektedir. Buna göre Öğretmen adaylarının genelde ön sıralarda dolaştıkları ve arka sıralara gitmedikleri görülmektedir.

Tablo 4 Öğretmen Adayları Öğretmen Hareket Analizleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Öğretmen ön sıralarda dolaşiyor	108	77,1	109	56,5
Tahta kullanıyor	25	17,8	47	34,4
Arka sıralara gidiyor	7	5	37	19,1
Toplam	140	100	193	100

Tablo 4'ten öğretmen adaylarının birinci gözlem sonrasında özellikle arka sıralara gitmeye dikkat ettikleri artan rakamlardan anlaşılmaktadır (Mikro öğretim n=7; 2. Okul gözlemi n=37). Öğretmen adaylarından ÖgtA1 bu durumu aşağıdaki gibi özetlemiştir.

ÖgtA1:

.....ses tonumun ders hakimiyetimin iyi olduğunu sınıf içinde dolaşarak öğrencileri tanımam konusunda iyi çalışmış olmam gibi benzer eleştiriler aldım.

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf içi uygulama yeterlilikleri

Sınıf içi uygulama yeterlilikleri “Dönüt alıp verme”; “Günlük hayatla ilişki kurma”; “Soyut kavram anlatımı” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının sözel akış şemalarının analizleri Tablo-5’de verilmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi okul içi uygulamada öğrencilerin daha zorlandıkları görülmektedir. Bunun nedeni sınıf uygulamasının mikro öğretime göre daha zor olması olabilir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Uygulama Yeterlilikleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Dönüt alıp verme	96	60,8	85	54,5
Günlük hayatla ilişki kurma	55	34,8	41	26,2
Soyut kavram anlatımı	7	4,4	30	19,3
Toplam	158	100	156	100

Öğretmen adayları özellikle dönüt alıp verme aşamasında zorlanmışlardır. Sınıf içi uygulama sırasında öğrencilerin verdikleri geri dönütler öğretmen adaylarını zorlamıştır. ÖğrA7 bunun nedenini aşağıdaki gibi aktarmıştır.

ÖğrA7:

.....öğrencilere dönüt vermekte zorlandım, çünkü mikro öğretimde kendi arkadaşlarıydım ama gerçek sınıf ve gerçek öğrencileri arkadaşların gibi değildi tabi ki...



Resim-1 Öğretmen adayının sınıf içinde söz verme davranışı

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde teknoloji kullanımı bulguları

Çalışmanın bu kısmında öğretmen adaylarının mikro öğretim ve sınıf içi uygulamalarında teknoloji kullanımlarına bakılmıştır. Kodlamalar “teknolojiyi etkin kullanma”, “görsellerden faydalanma” şeklinde kodlanmıştır. Tablo-6’da bulgular gösterilmektedir.



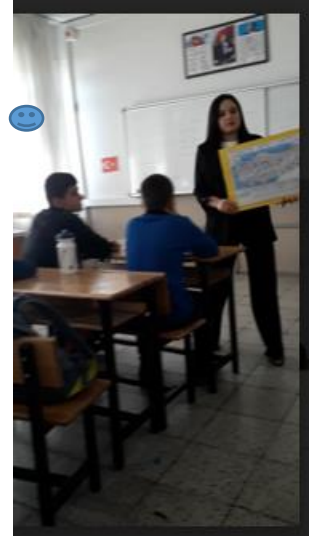
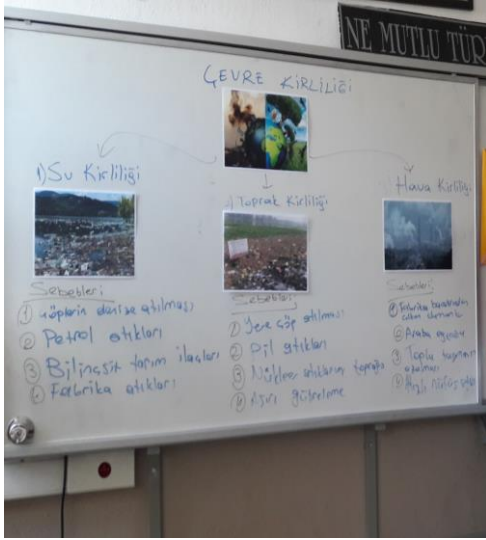
Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımı Yeterlilikleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Teknoloji kullanma/etkin kullanma	9	25	13	52
Görsellerden faydalanma	27	75	12	48
Toplam	36	100	25	100

Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının sınıf uygulamasında teknoloji kullanımlarının ve ders anlatırken görsellerden faydalanma uygulamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin mikro öğretimden sonra öğretmen adayları ile yapılan 20 dakikalık görüşme olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları bu görüşmeden sonra sınıf içi uygulamada daha dikkatli olmuşlardır.

ÖğrA3:

.....mikro öğretim yaparken pek fazla bilgisayar gibi şeyler kullanmamıştım ama sizinle görüşmeden sonra öğrencileri sınıf içinde kontrol edebilmek için akıllı tahtayı kullanmam gerektiğini anladım.



Resim-2 Öğretmen adayının sınıf içinde teknoloji kullanımı

Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde öğretim etkinliği bulguları

Öğretmen adaylarının mikro öğretim ve öğretim etkinliği yeterliliklerine bakıldığında öğretim etkinliği sayısı ve çeşidinin ve özel öğretim kullnma durumlarının önemli olarak alınmış ve bunlar özetlemlerde kodlanmıştır. Bu bulgular tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Öğretim Etkinliği Yeterlilikleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Öğretim etkinliklerinin çeşidi/sayısı	6	54,5	9	48
Özel öğretim kullanma (deney,modelleme.....)	5	45,5	10	52
Toplam	11	100	19	100

Tabloya göre, öğretmen adaylarının sınıf uygulamasında öğrencilerin dikkatlerini çekmek için deney, modellemeye daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları bunun nedenini okul uygulamasında öğrencilerin dikkatlerini çekmenin, mikro öğretimde arkadaşlarının dikkatini çekmekten daha zor olmasına bağlamaktadırlar. Sınıf içinde görsellerden faydalanmanın öğrencilerin dikkati çekmek için en iyi yöntemlerden biri olduğunu düşünürsek, öğretmen adaylarının okul uygulamasında bu davranışları arttırması sınıf hakimiyetini sağlamak için doğru bir yaklaşımdır. Öğretmen adaylarından ÖğrA2 görüşme sonrasında bu durumu aşağıdaki gibi özetlemektedir.

ÖğrA2:

.....farklı yöntem teknik kullanarak çocukları aktif hale getirecek bir öğretim ortamı sağlanabilir.



Resim-2 Öğretmen adayının öğretim etkinliği örnekleri

### Tartışma ve Sonuçlar

Gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim sistemi, öğretmenlerin rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır. Ders denetimi öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumu sağlama, yenilik ve değişiklikleri tanıtmaya, mesleki yardımda bulunma etkinliklerini de kapsar. Öğretmenleri bu niteliklerini yerine getirmek için zaman içinde mesleki gelişimlerini sağlamaları gerekmektedir. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri bildirim ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Alkan, 2005).

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mikro öğretim ve okul uygulamaları gözlemlerde gözle görülür bir değişim içinde oldukları söylenebilir. Tanrıoğen, (1997), Erdem (2006) ve Topcu'nun (2010) da belirttiği gibi öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması açısından ders gözlemleri çok önemlidir. Yeşil ve Kış'ın (2015) bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Buna göre Yeşil ve Kış'ın (2015) çalışmasında, öğretmenler ders denetimlerinin kendilerini olumlu yönde etkilediklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte ders denetimlerinin en fazla katkısının, öğretmenlerin eksiklerini görmesi yönünde olduğunu tespit edilmiştir. Aynı şekilde çalışmanın sonuçları, Marulcu ve Dedetürk (2014), Kılıç (2010), Savaş (2012)'in yaptıkları mikro öğretim uygulamalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın alt boyutlarında biri olan sınıf yönetimi boyutunda öğretmen adaylarının bir çoğu okul uygulamasında mikro öğretim uygulamasında göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun nedeni mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarına geri dönütler verilerek hatalarının gösterilmiş olması olduğu düşünülmektedir. Bunun önemli olmasının nedeni sınıf yönetiminin öğrenci davranışlarında düzelme ve sınıf hakimiyetidir. Bu davranışların etkin olması öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin daha etkili olduğunu gösteren bulgulardandır (Lester, Allanson, ve Notar, 2017; Mansor, Wong, Rasul, Hamzah ve Hamid, 2012). ANLAŞILMIYOR Ders denetimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimlerini olumlu yönde etkilediği (Aydın, 2016) ve ders denetiminin sınıf yönetiminin bir parçası olduğu (Akın ve Koçak, 2007; Erdem, 2006) literatürde de sıklıkla geçmektedir. Açar (2009) ders denetimleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Açar (2009) çalışmasında ders denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı ve öğretim etkinliği davranışların tümünde sınıf uygulamalarında artış görülmektedir. Erdem (2006) ve Tanrıoğen (1996) özellikle bu tarz denetimlerin öğretmenlerin öğretim etkinliklerini daha da geliştireceğini savunmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında sınıf içi uygulama yeterliliklerinde dönüt alıp verme davranışlarına dikkat ederek ders anlattıkları görülmektedir. Bu sonuçta gözlem sonrası görüşmenin olumlu sonuçlar doğurduğunun bir göstergesidir. Morse ve diğerlerinin (1970, 1-10) "Aday Öğretmenlerin Davranışlarına Yeniden Odaklanmalarında Farklı Denetim Geri Bildirimlerinin Etkileri" adlı çalışmada, aday öğretmenlerin mikro derslerinin sonunda farklı denetim geri bildirimlerinde öğretim ile ilgili davranışlarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, I. ve II. Gruptaki öğretmenlerin davranışlarında çok az bir değişim gözlemlenirken, III. ve IV. Gruptaki öğretmenlerin öğretim ile ilgili davranışlarına yeniden odaklanmalarında değişimler gözlemlenmiştir. Aday öğretmenlere yapılan ders içi gözlemler, öğretim ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi temel almaktadır. Aynı zamanda bu uygulamalar öğretmen adaylarına meslekleri öncesinde uygulama alanında yaşanan karmaşıklığı göreve başlamadan önce çözümlerinde yardımcı olmayı ve teorik bilgilerle uygulama arasında bir köprü kurmayı sağladığı söylenebilir.

Çalışmada genel olarak ders içi denetimlerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Tanrıoğen (1997) özellikle bu tip ders denetimlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere faydalı olacağını belirtmiştir. Bu sonuçlar denetmelerin ders denetiminde daha hassas olmalarını gerektirir. Öte yandan bu sonuçlar, denetmelerin gözlem yapma yetkisine sahip olmaları için gerekli yasal değişikliklerin yapılmasının da önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak elde edilen veriler mikro öğretim yönteminin ve okul içi ders denetimi uygulamalarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alanlarında eksikliklerinin tespit edilip bu eksiklikleri gidermelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu tarz uygulamaların öğretmenlik uygulaması dersi sırasında ders anlatımı yapan öğretmen adayları için çok faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu uygulamaların mikro öğretim ile desteklenmesi de önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Bu uygulamalar sayesinde öğretmen adayları becerilerini geliştirirken kendilerini ve akranlarını değerlendirerek hatalarının farkına varacaklar ve zayıf ve güçlü yanlarını fark ederek eksikliklerini gidereceklerdir (Görgen, 2003).

## Kaynaklar

- Adler, S. V. (1986). Critical theory as a foundation of methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 2-7.
- Alkan, C. V. (2005). *Özel Öğretim Yöntemleri*. (2. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, D. (1967). *Micro-teaching: A New Framework Fr In-service Educatin*. Francisco: U.S Department of Healty, Edcation &Welfare Office Of Education.
- Allen, D. W. (1967). *Micro-Teaching--A New Framework For In-Service Education*.  
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=13&hid=7&sid=4b1a23f0-8614-4717-b8644a28a80b2c08%40sessionmgr2&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtGjI2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=ED013240#db=eric&AN=ED013240>
- Allen, D. W. (1979). Micro-teaching: Personal review. *American Educational Reseach Association*. 6(2), 147-151. San Francisco.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. (3. Basım) Ankara: Pegem -A.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* Ankara: Tek Ağaç
- Costello, P.J.M. (2007). *Action Research*. Continuum Books: London.
- Döğer, D., & Kiliç, I. (2017). Keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların öğrenci tutumuna etkisi. *Journal Of International Social Research*, 10(51).
- Hicks, J.H. (1960). *Educational Supervision In Principle And Practice*, The Ronald Press Company, New York.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294.
- Fernandez, M. L., ve Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Educationon* , 203-215.

- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd Ed). NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Görgen, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Karçkay, A. & Sanlı, Ş. (2009). The Effect Of Micro Teaching Application On The Preservice Teachers' teacher Competency Levels. *World Conference on Educational Sciences 2009* (s. 844–847). *Procedia Social and Behavioral Sciences*.
- Karışan, D. (2017). Öğrenci merkezli mikroöğretim deneyimlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 186-199.
- Kpanja, E. (2001). A Study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 438-486.
- Kılıç A. (2010) Learner-centered micro teaching in teacher education, *International Journal of Instruction*, 1(3):77-100.
- Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspective. *Education*, 830-835.
- Madike, F. U. (1980). Teacher Classroom Behavior Involved in Microteaching and Student Achievement: A Regression Study. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 265-274.
- Marulcu, İ., & Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: Bir eylem araştırması/Pre-Service science teachers' micro-teaching practices: An action research. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25).
- Morse, K.R. & Diğerleri (1970). Effects Different Types of Supervisory feedback on Teacher Candidate' Development of Refocusing Behaviors, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046906.pdf> 26 05 2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action*, Research. Virginia: Ascd.
- Savaş, P. (2012) Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, no: 55:730–738.
- Sullivan, S. Ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching. Strategies and technics*. California, USA: Corwin Pres. Second Edition.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3). [https://www.researchgate.net/publication/284859088\\_Okul\\_Mudurlerinin\\_Ders\\_Denetimine\\_Iliskin\\_Ogretmen\\_Goruslerinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/284859088_Okul_Mudurlerinin_Ders_Denetimine_Iliskin_Ogretmen_Goruslerinin_Incelenmesi) adresinden 05. 05. 2018 tarihinde indirilmiştir
- Wiles, J. & Bondi, J. (2004). *Supervision: A Guide To Practice*, 6th Edition, P.7.

## Türkiye'nin Uluslararası Sınavlardaki Başarı Düzeyinin Eğitim Politikaları Açısından Değerlendirilmesi

ŞENOL SEZER

ORDU ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı:** Son yıllarda ülkeler, bir yandan okullarında sürdürülen eğitimin başarısını kendi eğitim sistemleri içinde değerlendirirken, öte yandan uluslararası sınavlardan elde ettikleri sonuçlar aracılığıyla eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma düzeyini başka ülkelerle karşılaştırma olanağı bulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin katıldığı PISA ve TIMMS sonuçlarından elde edilen verileri, Türkiye'nin eğitim politikaları ile ilişkilendirerek değerlendirmektir.

**Yöntem:** Bu çalışmada, PISA ve TIMMS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçlarını içeren raporlar incelenerek değerlendirildiği için araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme modelindedir. Araştırmada, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA sonuçları ile 1999, 2003, 2007, 2011 ve 2015 TIMMS sonuç raporları analiz edilmiştir. Veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı, istenilen düzeyde değildir. 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA sınavlarında OECD ortalamasının çok altında olan puanlar, 2009 ve 2012 yıllarındaki PISA sınavlarında görece yükselmiş ancak 2015 PISA sınavında elde edilen sonuçlar, 2003 PISA sınavında elde edilen başarının altına düşmüştür. Türkiye'nin TIMMS puanları, uluslararası ortalamasının oldukça altındadır ancak yıllara göre yükselen bir grafik çizmektedir. PISA ve TIMMS sınavlarında çok düşük başarı gösteren öğrencilerin, Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okullarda eğitimlerini sürdüren öğrenciler olduğu görülmektedir. Anne-babanın eğitim düzeyi, öğretmen yeterliği, evde internet erişimi, okul öncesi eğitim olanakları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, evde öğrenme olanakları, okulların güvenli olması gibi pek çok faktör öğrencilerin başarısını etkilemektedir.

**Öneriler:** Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, nitelikli eğitime erişme olanakları artırılması, bölgeler arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması, öğretmen yetiştirilmede yeni modellerin oluşturulması, nitelikli öğretmen adaylarının atanması, öğrenci başına eğitim harcamalarının artırılması, veli eğitimine önem verilmesi, evde öğrenme olanaklarının artırılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** PISA, TIMMS, Öğrenci, Başarı, Eğitim, Politika

## Abstract

**Purpose:** In recent years, countries have been able to evaluate the success of education in their schools through their own education systems, while on the other hand, they are able to compare the level of achievement of educational systems with other countries through the results they obtained from international examinations. The purpose of this study, PISA and TIMSS results obtained from the data which Turkey participates, and to evaluate associating with Turkey's education policies.

**Method:** In this study, because the results of international student evaluation such as PISA and TIMMS are evaluated, the study is in the document review model of qualitative research designs. In the study, the results of 2003, 2006, 2009, 2012 and 2015 PISA results and the results of TIMMS 1999, 2003, 2007, 2011 and 2015 were analyzed. Data were analyzed by document analysis technique.

**Findings:** The success of Turkey in the international exam is not at the desired level. In the PISA examinations in 2003 and 2006, the scores below the OECD average were relatively higher in the PISA examinations in 2009 and 2012, but the results obtained in the 2015 PISA exam fell below the success achieved in the 2003 PISA exam. Turkey's TIMSS scores are well below the international average, but draw a rising chart over the years. PISA and TIMMS exams show that students who have a very low success are the ones who continue their education in schools in North-eastern Anatolia, Eastern Anatolia and South-eastern Anatolia. Many factors such as the level of education of the parents, teacher competence, internet access in the home, pre-school education facilities, socio-economic level of the family, opportunities for home learning and the safety of schools affect the success of students.

**Implications for Research and Practice:** Based on the results, it can be suggested that it should be increased to access quality education, eliminate differences between regions, establish new models for teacher training, appoint qualified teacher candidates, increase educational expenditures per student, give importance to parent education, increase opportunities for home learning and extend pre-school education.

**Key Words:** PISA, TIMMS, Student, Success, Education, Politics.

## Problem Durumu

Yurttaşlarını çağın gerektirdiği bilgi beceri, tutum ve değerler konusunda donanımlı bireyler olarak yetiştiren ülkelerde, ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamın daha nitelikli olacağını kestirmek hiç de zor değildir. Bu yüzden, bilgi çağının gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin eğitim sistemlerinin başlıca hedefleri arasında yer almaktadır. Okullarda sürdürülen eğitim açısından bu nitelikler, okuma becerileri, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim ve işbirliği becerisi şeklinde ele alınmaktadır. Son yıllarda ülkeler, bir yandan okullarında sürdürülen eğitimin başarısını kendi eğitim sistemleri içinde değerlendirirken, öte yandan uluslararası sınavlardan elde ettikleri sonuçlar aracılığıyla eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma düzeyini başka ülkelerle karşılaştırma olanağı bulmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyinin, bir anlamda uyguladığı eğitim politikalarının başarısının genel bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Türkiye'de okulların başarısı, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülen ortak sınavlardaki başarı düzeylerine göre belirlenmektedir. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarına ilişkin başarı düzeyini belirleyerek eğitim sisteminin performansı hakkında genel anlamda bilgi vermektedir (Akyüz ve Pala, 2010). Türkiye eğitim sisteminin günümüzdeki en önemli eksikliklerinden biri uygulanan eğitim politikalarının öğrenme ve beceri edinme üzerindeki etkilerini saptamaya yarayan ve yaygın biçimde kullanılan ulusal ölçekte bir aracın bulunmamasıdır (ERG, 2009). Türkiye'de bu amaçla 2015 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin başarılarıyla ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) projesi geliştirilmiştir. ABİDE kapsamında, 3 Haziran 2015 tarihinde, Ankara'da tesadüfi olarak seçilen 26 ortaokulda yaklaşık 5000 öğrenci ile gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında, 2016 Nisan-Mayıs aylarında 81 ilde seçilen yaklaşık 38.000 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde esas uygulama yapılmıştır (MEB, 2017). ABİDE araştırması, öğrencileri sıralamak amacıyla yapılan bir sınav değil Türk Millî Eğitim Sistemi'nin değerlendirmesi amacıyla yapılan bir tanımlama ve izleme araştırmasıdır. 2016 yılında başlayan, 2017 ve 2018 yıllarında uygulanmasına devam edilen sınavlarda, öğrencilere açık uçlu sorular sorularak eleştirel düşünme, problem çözme ve yorum yapma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Günümüzde başta OECD ülkeleri olmak üzere farklı ülkeler, eğitim sistemleriyle ilgili sağlıklı ve karşılaştırmalı veriler almak amacıyla PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır (Önder ve Gelbal, 2016). Bu çalışmalarda öğrencilere yönelik standart başarı testleri ile öğretmen, öğrenci ve okul anketleri uygulanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, eğitim sisteminin mevcut durumu belirlenmekte, eğitim politikaları, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen yeterlikleri, ders araç ve gereçleri gibi eğitimin niteliği üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin bir değerlendirme yapma olanağı sunmaktadır (MEB, 2005). Çünkü hükümetlerin yanı sıra veliler, öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler, eğitim sistemlerinin öğrencileri hayata ne düzeyde hazırladıkları konusunda güvenilir bilgiler elde etmek istemektedir (OECD, 2010a). Son yıllarda OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası örgütler tarafından, dünyadaki tüm çocukların eğitime erişim olanaklarının artırılması konusunda daha fazla önem verilmektedir. Bu çabalara bağlı olarak okula devam eden çocukların sayısında belirgin bir artış görülmekle birlikte, PISA, PIRLS, TIMSS ve TALIS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının sonuçları, öğrenme düzeyinin aynı şekilde artmadığını göstermektedir (Cresswell, Schwantner ve Waters, 2015). Bu durum eğitime erişimin nicel olarak artmasına rağmen okullarda sürdürülen eğitimin niteliğinin yeterli düzeyde artmadığını göstermesi bakımından önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

PISA sınavı, OECD tarafından üçer yıllık dönemler halinde uygulanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA araştırması, öğrencilerin okullarda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA uygulamasına katılan ülkeler ve ülkelerin sayısı her dönem değişmektedir. Bu uygulamaya 2000 yılında 43 ülke, 2003 yılında 41 ülke, 2006 yılında 57 ülke, 2009 ve 2012 yılında 65 ülke, 2015 yılında ise 72 ülke katılmıştır (OECD, 2016). Her PISA döngüsünde, temel beceri alanlarından biri periyodik olarak ağırlıklı alan şeklinde belirlenmektedir. PISA 2000'de 'okuma becerileri', PISA 2003'te 'matematik okuryazarlığı', PISA 2006'da 'fen okuryazarlığı', PISA 2009'da tekrar 'okuma becerileri', PISA 2012'de 'matematik okuryazarlığı' ve PISA 2015 araştırmasında ise ağırlıklı alan 'fen okuryazarlığı' olarak belirlenmiştir.

PISA (Programme for International Student Assessment) araştırması, genel olarak öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki becerilerini değerlendirmektedir. Başka bir ifadeyle tüm katılımcı ülkelerde 15 yaşındaki çocuklara uygulanan PISA araştırmasının amacı, temel eğitimin sonunda öğrencilerin yetişkinliklerinde gereksinim duyacakları temel becerileri ne kadar edinebildiğini ölçmektir. Bu değerlendirme yapılırken matematik, fen ve okuma alanlarındaki temel beceriler 'okuryazarlık' şeklinde tanımlanmaktadır. Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2015). Eğitim bakanları düşük puanlardan sorumlu tutulmakta ve sonuçlar iyileştikçe hükümetler bundan kendilerine pay çıkarmaktadır. Hatta ulusal eğitim programı, değerler ve öncelikler bir kenara itilmektedir (Sjøberg, 2015). PISA sonuçları, katılımcı ülkelerin eğitim politikaları ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini giderek artırmaktadır. Bu durum birçok ülkenin PISA sıralamasında daha üst seviyeye çıkmaya öncelik vermesine ve eğitim konusundaki tartışmaların küreselleşmesine neden olmaktadır.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) genel olarak, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerilerini değerlendiren uluslararası bir uygulamadır. Okuduğunu anlama becerisini açığa çıkarmayı amaçlayan bu uygulamada, okuduğunu anlama testinin yanı sıra eğitimin farkı paydaşlarına çeşitli anketler de uygulanmaktadır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007). Türkiye, PIRLS projesine 2001 yılında katılmış ancak 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki uygulamalara katılmamıştır.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme kuruluşu olan IEA (International Educational Achievement) tarafından dört yıl arayla 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri

alanlarında kazandığı bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik olarak düzenlenen bir tarama araştırmasıdır. TIMSS genel olarak, araştırmaya katılan ülkelerdeki dördüncü ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarılarını ölçmenin yanı sıra eğitim ve öğretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini, eğitim sisteminin etkililik ve verimliliğini, ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). TIMSS ilk kez 1995'te uygulanmıştır. Daha sonra 1999, 2003, 2007, 2011 ve son olarak da 2015 yılında uygulanmıştır. Türkiye bu uygulamaya ilk kez 1999 yılında katılmıştır (Turanlı, Kıran, Eş ve Coşkun, 2017). Türkiye, ilk kez 1995'te yapılan TIMSS sınavlarına katılmamıştır. 1999'da 8. sınıf düzeyinde katılmış, 2003'te yine katılmamıştır. 2007'de 8. sınıf düzeyinde katılmış, 2011 ve 2015 yıllarında yapılan TIMSS sınavlarına ise hem 4. ve 8. sınıf öğrencileri düzeyinde katılmıştır.

Son yıllarda, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısını konu alan araştırmaların sayısında artış gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmaların bir bölümünde, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi başka ülkelerle karşılaştırmaktadır (Acar, 2012; Akyüz ve Satici, 2013; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Boydak-Özan ve Yaraş, 2017; İleritürk, Çelik-Ercoşkun ve Kincal, 2017; Özmuşul ve Kaya, 2014; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Araştırmaları bir bölümünde ise öne çıkan bir veya birkaç ülkenin eğitim sistemleri genel özellikleri incelenmektedir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Güçlü ve Yılmaz, 2014; Hazır, 2015; İleri, Ahıska ve Karamustafaoğlu, 2017; Levent ve Yazıcı, 2014). Ayrıca öğrencilerin farklı alanlardaki okuryazarlık becerilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bazı araştırmalar matematik okuryazarlığı üzerine odaklanmakta (Akyüz ve Pala, 2010; Akyüz ve Satici, 2013; Bütüner ve Güler, 2017; Doğan ve Barış, 2010; Önder ve Gelbal, 2016; Özer ve Anıl, 2011; Özer-Özkan ve Acar-Güvendir, 2014), bazıları fen okuryazarlığı (Anıl, 2011; Ceylan, 2009; Özer ve Anıl, 2011; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010) ve bazıları da okuma becerileri (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Bozkurt, 2016) üzerine odaklanmaktadır. Ancak uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçların Türkiye'nin eğitim politikaları açısından değerlendirildiği araştırmalar (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya ve Korumaz, 2014) oldukça sınırlıdır. Ayrıca yapılan çalışmalar, genel olarak bir beceri alanının değerlendirildiği ya da bir veya birkaç döneme değerlendirme sonuçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu çalışmada, Türkiye'nin başlangıçtan günümüze kadar katıldığı PISA ve TIMSS sonuçlarından elde edilen veriler, Türkiye'nin eğitim politikaları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı düzeyi yıllara göre nasıl değişmektedir?
2. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı OECD ülkeleri ortalamasına göre hangi düzeydedir?
3. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi, uygulanan eğitim politikaları açısından nasıl değerlendirilebilir?

## Yöntem

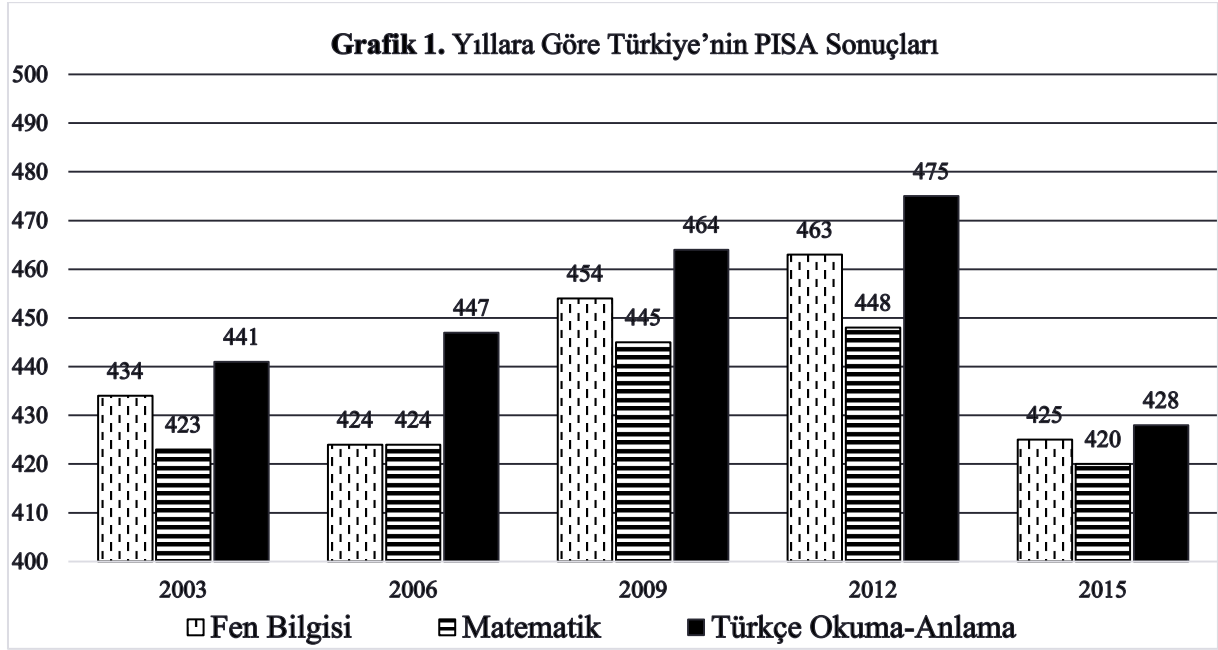
Bu çalışmada, PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçlarını içeren raporlar incelenerek değerlendirildiği için araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme modelindedir. Veri toplama sürecinde dokümanlar, araştırmacıya tarafsız, zengin ve ayrıntılı bilgiler sağlamaktadır (Appleton ve Cowley, 1997). Doküman inceleme yöntemi, sosyal bilimler alanında saygın ve güvenilir bir bilimsel yöntem olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Ahmed, 2010). Doküman inceleme yöntemi, incelenmek istenen konu hakkında bilgi içeren belgelerin analizini ifade eder (Bailey, 1994).

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA sonuçları ile 1999, 2003, 2007, 2011 ve 2015 TIMSS sonuç raporları analiz edilmiştir. Türkiye, PIRLS projesine sadece 2001 yılında katılmış; 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki uygulamalara ise katılmamıştır. Bu nedenle, Türkiye'nin PIRLS sınavındaki başarı düzeyi araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Doküman inceleme, belgelerin değerlendirilen konu kapsamında anlamlandırılarak araştırmacı tarafından yorumlandığı nitel araştırma bir türüdür. Doküman analizi, odak grup görüşmesi veya mülakat formlarının analiz edilmesine benzer bir şekilde sınıflamayı içerir (Bowen, 2009). Türkiye'nin PISA öğrenci değerlendirmesi sonuçları, fen bilgisi, matematik ve okuma becerileri açısından analiz edilmiştir. TIMSS sonuç raporları ise dördüncü ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarıları, okullarda eğitim ve öğretimin gerçekleşme düzeyi, eğitim sisteminin etkililik ve verimliliği, ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir.

## Bulgular ve Sonuçlar

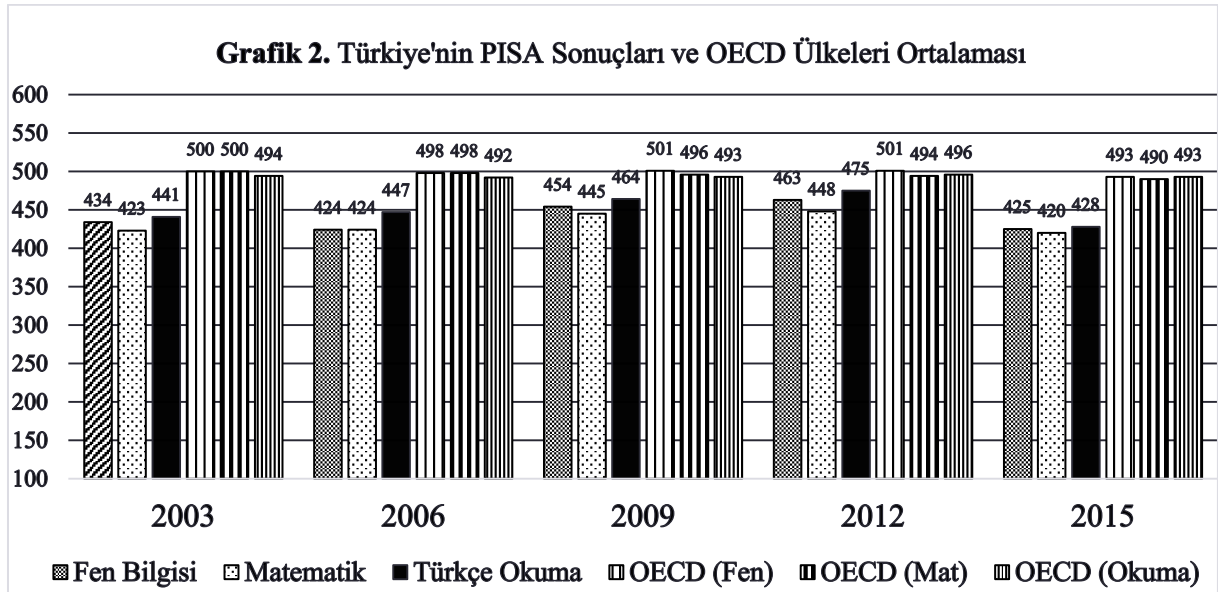
Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular** Grafik 1'de Türkiye'nin yıllara göre PISA başarısı yer almaktadır.



Grafik 1 incelendiğinde, Türkiye'nin fen bilgisi okuryazarlığı başarı puanı 2003'te 434, 2006'da 424, 2009'da 454, 2012'de 463 ve 2015'te 425'tir. Matematik okuryazarlığındaki başarı puanı 2003'te 423, 2006'da 424, 2009'da 445, 2012'de 448 ve 2015'te 420'dir. Türkçe okuma-anlama başarı puanı 2003'te 441, 2006'da 447, 2009'da 464, 2012'de 475 ve 2015'te 428'dir. Sonuç olarak, 2012'ye kadar periyodik olarak artan PISA başarı puanları, 2015'te her üç alanda da ciddi bir düşüş göstermektedir.

#### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

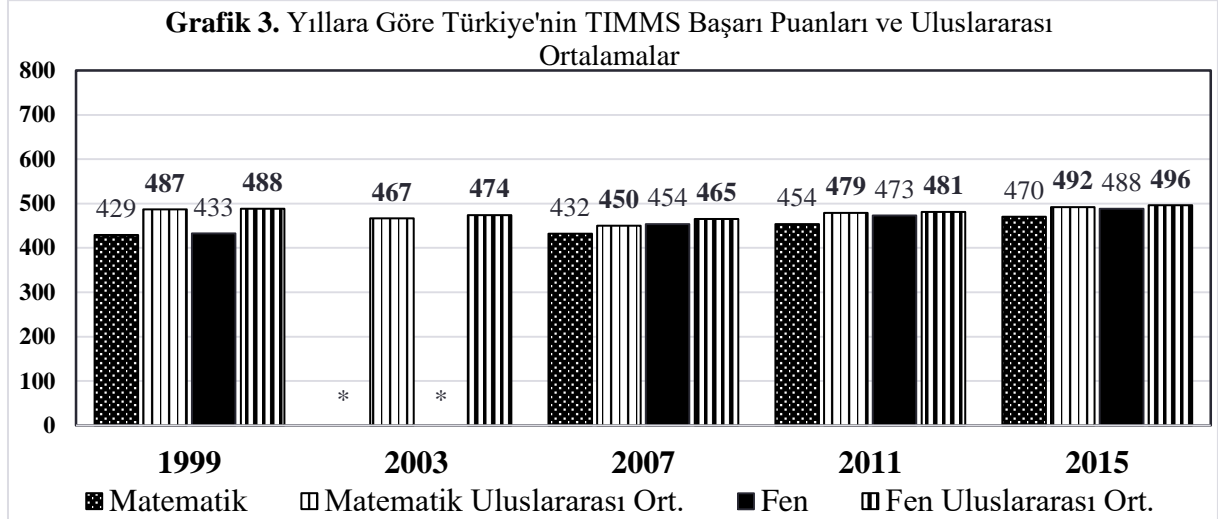
Grafik 2'de Türkiye'nin PISA başarı puanlarının OECD ortalamasına göre düzeyi yer almaktadır.



Grafik 2 incelendiğinde, Türkiye'nin PISA başarısının yıllara göre farklılık gösterdiği ve OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. 2003, 2006, 2009 yıllarında kısmen benzer seyreden PISA puanları 2012 yılında OECD ortalamasına görece daha fazla yaklaşmış görünmektedir. Ancak 2015 yılında Türkiye'nin PISA puanlarında önemli bir düşüş görülmektedir.

Grafik 3'te yıllara göre Türkiye'nin TIMMS başarı puanları yer almaktadır.

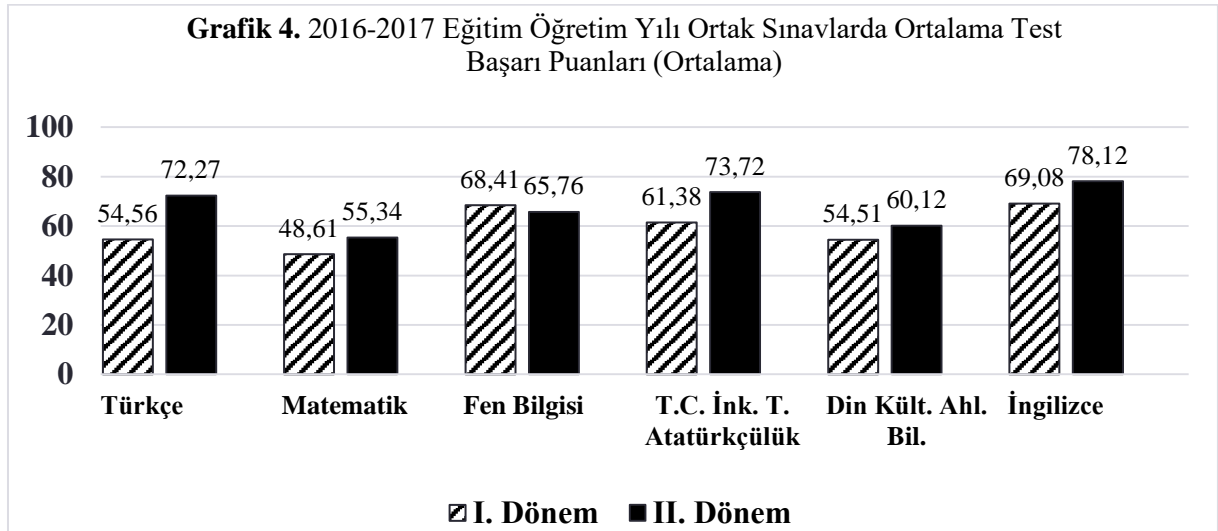




Grafik 3'e göre, Türkiye'nin matematik başarı puanı 1999'da 429, 2007'de 432, 2011'de 454 ve 2015'te 470'tir. Fen başarı puanı ise 1999'da 433, 2007'de 454, 2011'de 473 ve 2015'te 488'dir. Türkiye'nin TIMMS puanları, uluslararası ortalamasının oldukça altındadır ancak yıllara göre yükselen bir grafik çizmektedir.

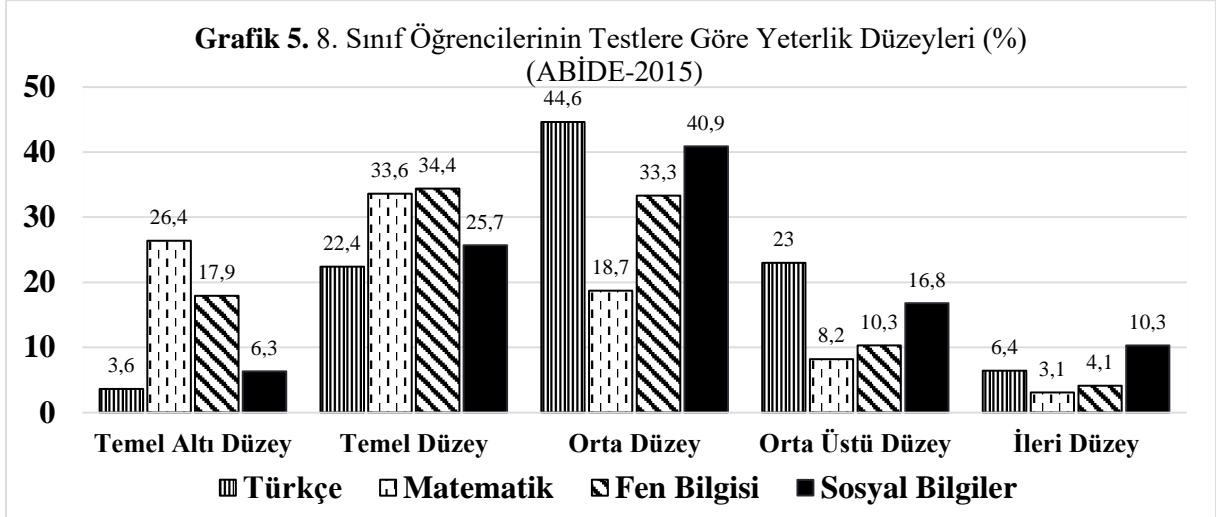
#### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Grafik 4'te, 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokul öğrencilerinin ortak sınavlardaki ortalama başarı puanları yer almaktadır.



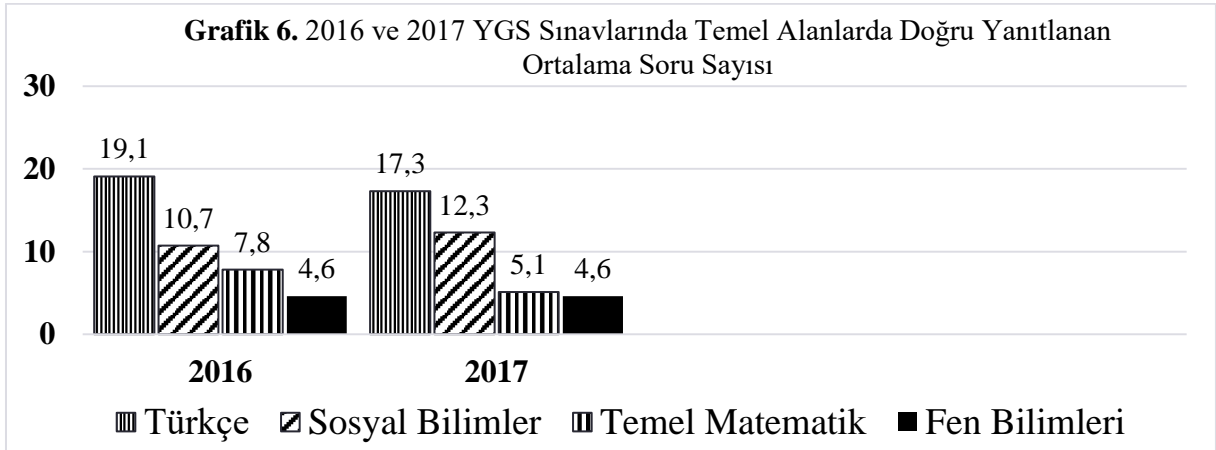
Grafik 4 incelendiğinde, fen bilgisi dışındaki alanlarda birinci dönem daha düşük olan ortak sınav puanlarının, genel olarak ikinci dönem yapılan sınavlarda yükseldiği görülmektedir. Matematik puanlarının diğer alanlara göre daha düşük düzeyde olduğu, en yüksek ortalama puanların ise İngilizce dersinde olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 5'te 2015 ABİDE sonuçları yer almaktadır.



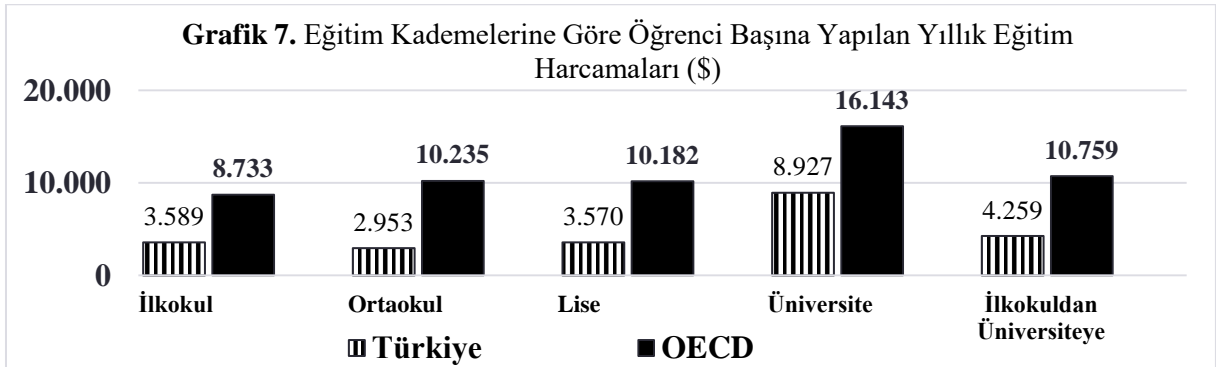
Grafik 5'e göre, ABİDE 2015 projesi kapsamında yapılan sınava katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün başarısı temel ve orta düzeydedir. İleri düzeyin %10'luk diliminde, sadece sosyal bilgiler sorularını doğru yanıtlayan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Türkçe, matematik ve fen bilgisinde ileri düzeydeki öğrencilerin yüzde oranları oldukça düşüktür. Matematikte temel altı düzeyde olan öğrencilerin oranı %26,4'tür. Genel olarak Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinde orta ve üst düzeydeki öğrencilerin, matematik ve fen bilgisi derslerinde temel ve temel altı düzeydeki öğrencilerin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Grafik 6'da, 2016 ve 2017 YGS sınavlarında temel alanlarda doğru yanıtlanan ortalama soru sayılarına yer verilmektedir.



Grafik 6'da YGS sınavlarında temel alanlarda doğru yanıtlanan soruların ortalama sayısının Türkçe ve sosyal bilimler testlerinde yüksek, matematik ve fen bilimleri testlerinde ise düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçların, eğitim sisteminin öğretmen merkezli ve bilgi aktarma anlayışına dayalı öğretim uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Eleştirel ve analitik düşünmeyi gerektiren matematik ve fen bilimleri alanlarında, doğru yanıtlanan soruların ortalamasının düşük olması, bu algıyı güçlendirmektedir.

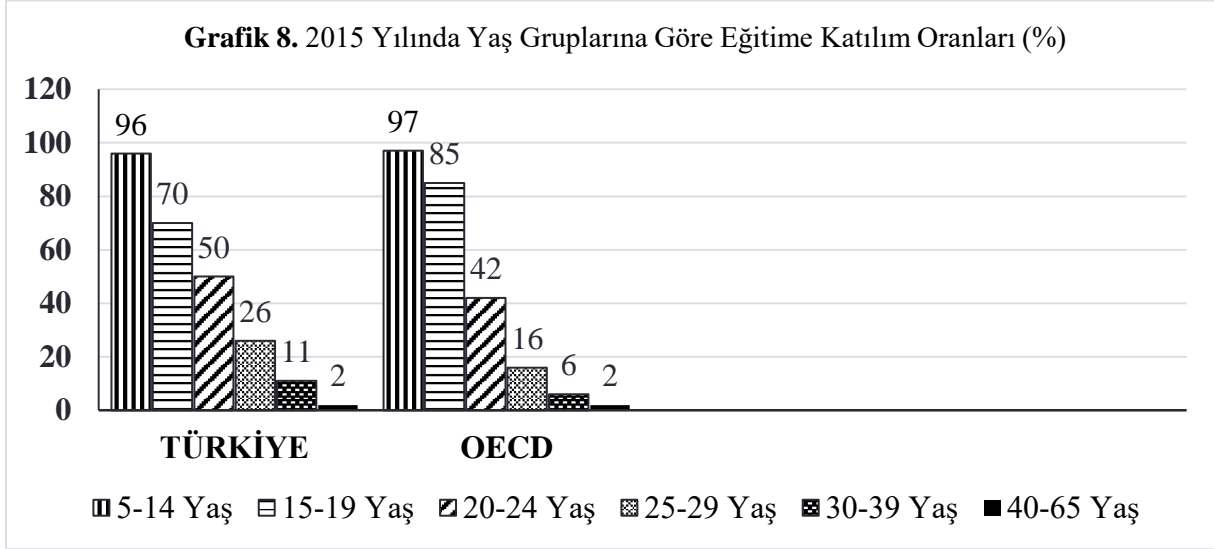
Grafik 7'de, Türkiye ve OECD ülkelerinde öğrenci başına yıllık eğitim harcaması yer almaktadır.



Grafik 7'de, OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan eğitim harcamasının Türkiye'nin iki katından yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğrenci başına en yüksek harcamanın üniversite eğitimi gören öğrenciler için yapıldığı görülmektedir.

Öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcamalarındaki her 10.000 dolarlık artış, ülkelerin PISA okuma performansı puanı ortalamalarında 25 puan, fen okuryazarlığı performansı ortalamalarında 30 puan, matematik okuryazarlığı performansı ortalamalarında 34 puan artışa karşılık gelmektedir.

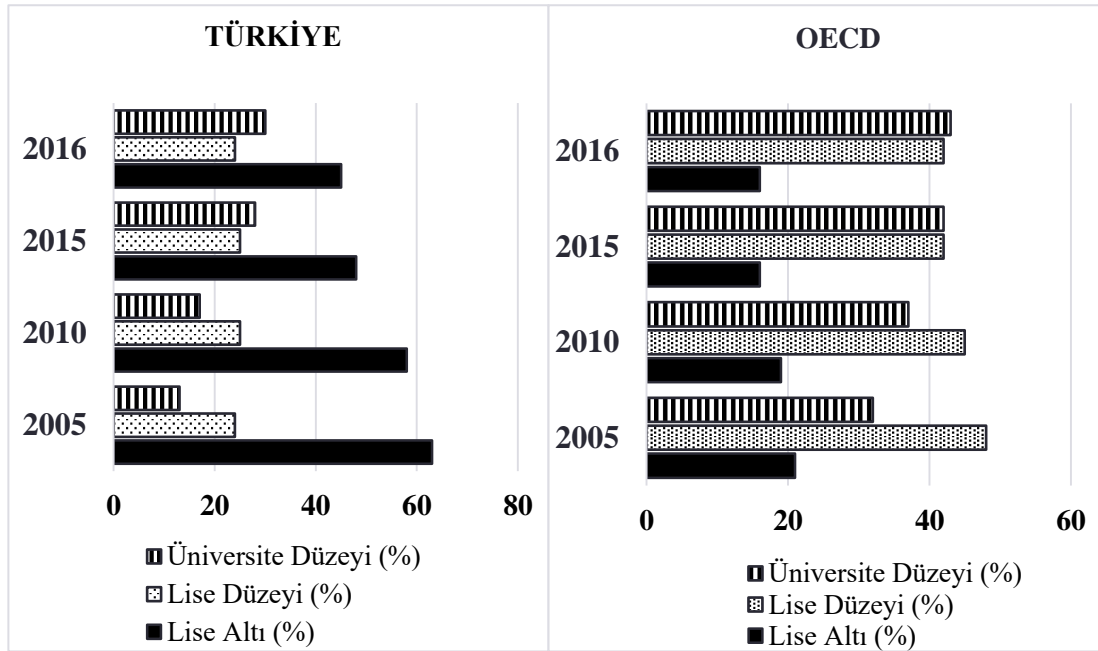
Grafik 8'de, Türkiye ve OECD ülkelerinde 2015 yılı yaş gruplarına göre eğitime katılım oranları yer almaktadır.



Grafik 8'de temel eğitim çağındaki bireylerin eğitime katılım oranları Türkiye ve OECD ülkelerinde benzer oranlardadır. Ortaöğretim çağındaki bireylerin okullaşma oranı OECD ülkelerinde daha yüksektir. Üniversite ve daha ileri eğitim basamaklarında ise Türkiye'de eğitime katılım oranları OECD ortalamasının üzerindedir. Bu sonuçlar temel eğitimi tamamlayan bireylerin, yaklaşık %25'inin zorunlu olmasına rağmen ortaöğretime devam etmediği şeklinde değerlendirilebilir. Üniversite ve sonraki dönemlerde yükseköğrenimine devam eden ya da liseyi dışardan bitiren bireylerin oranının OECD oranlarının üzerinde olması, mezunların çalışma yaşamına katılmada yaşadığı sorunlarla ilişkilendirilebilir.

Grafik 9'da, Türkiye ve OECD ülkelerinde 25-34 yaş aralığındaki bireylerin yıllara göre eğitim düzeyi yer almaktadır.

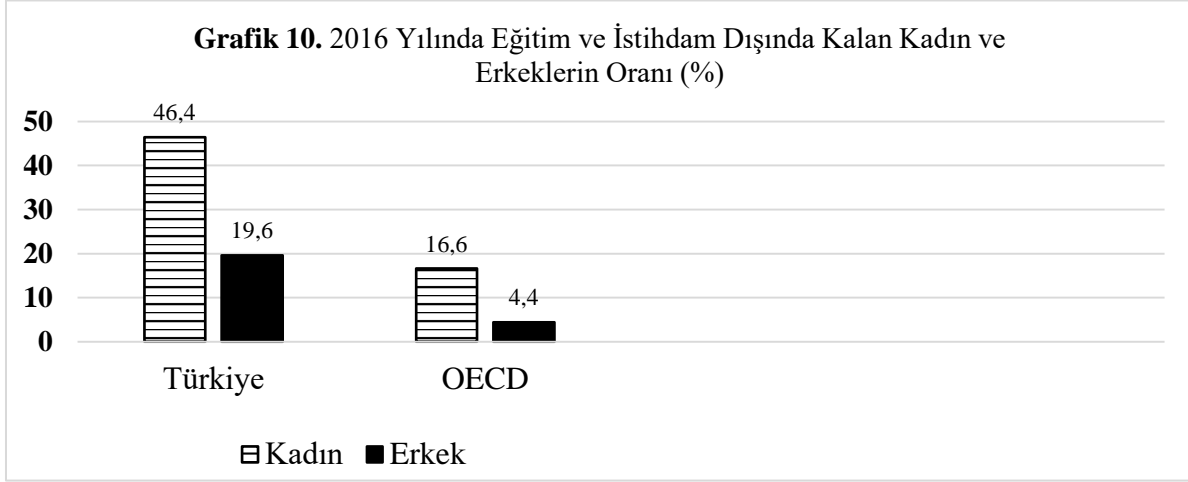
**Grafik 9. 25-34 Yaş Aralığında Bulunanların Yıllara Göre Eğitim Düzeyi**



Grafik 9 incelendiğinde, Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki bireyler içinde eğitim düzeyi lise altı olanların oranının, OECD ülkelerinin ortalamasının çok üzerinde olduğu görülmektedir. Son yıllarda üniversite mezunu bireylerin oranındaki artışa bağlı olarak kısmen bir yükselme olduğu görülmektedir. Lise düzeyinde eğitim görenlerin oranında önemli bir değişiklik olmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye ile karşılaştırıldığında, OECD ülkelerinde 25-34 yaş aralığındaki bireylerin üniversite düzeyinde eğitim görenlerin oranı

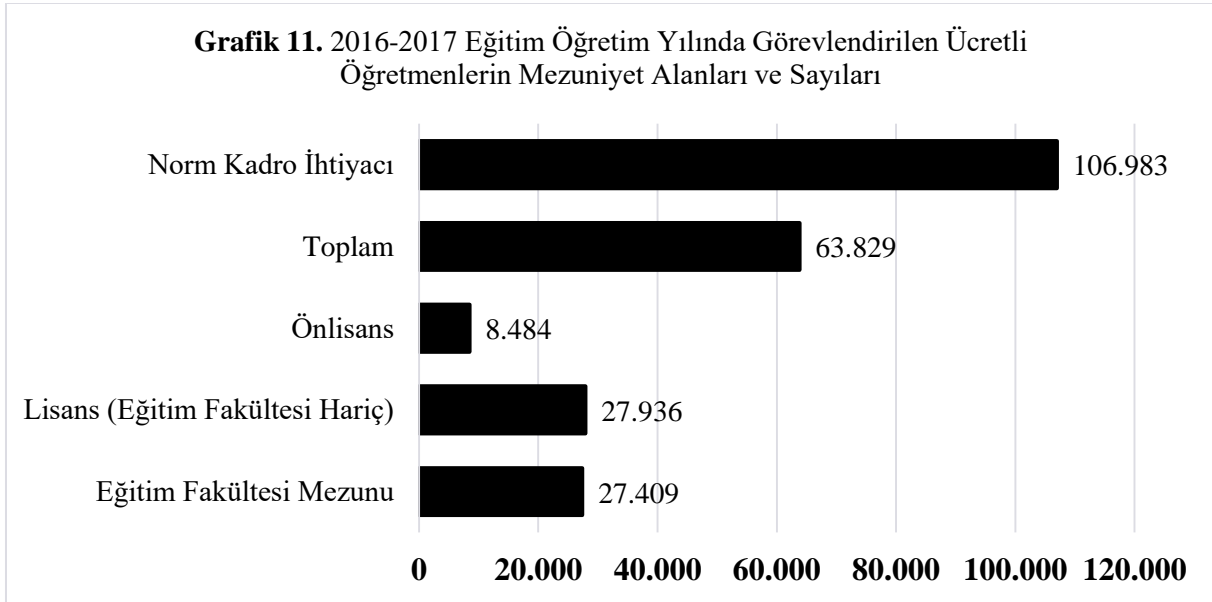
oldukça yüksektir. Bu sonuçlar, eğitim sisteminin başarısını yorumlama ve Türkiye'de bireylere sağlanan sürdürülebilir eğitim olanaklarını anlama açısından önemli veriler olarak değerlendirilebilir.

Grafik 10'da, Türkiye ve OECD ülkelerinde 2016 yılında eğitim ve istihdam dışında kalan kadın ve erkeklerin oranı yer almaktadır.



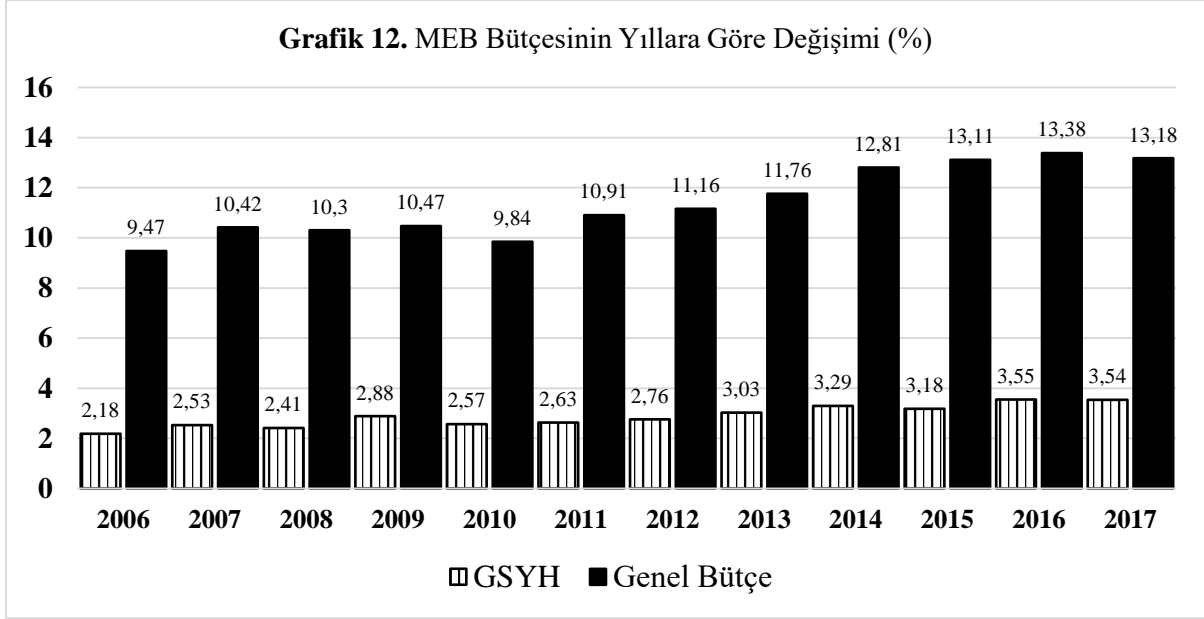
Grafik 10'da, Türkiye'de kadınların yarısına yakınının eğitim ve istihdam dışında kaldığı görülmektedir. OECD ülkelerinde bu oranın kadınlarda Türkiye'nin 1/3'ü olduğu, erkeklerde ise 1/4'ü civarında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'de eğitim sisteminin bireylerin yaşam başarısı ve istihdamına sağladığı katkı düzeyin anlamada önemli veriler olarak görülebilir.

Grafik 11'de, 2016-2017 eğitim öğretim yılında görevlendirilen ücretli öğretmenlerin mezuniyet alanları ve sayıları yer almaktadır.



Grafik 11'de, istihdam edilen ücretli öğretmenlerin norm kadro ihtiyacının çok altında olduğu görülmektedir. Görevlendirilen ücretli öğretmenlerin yarıdan fazlasını eğitim fakültesi mezunu olmayanlar oluşturmaktadır. Önlisans mezunlarının da ücretli öğretmen olarak görevlendirildikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin uluslararası sınavlarda istenilen düzeyde başarılı olamamasının nedenlerinden bir olduğu söylenebilir.

Grafik 12'de, MEB bütçesinin GSYH ve Genel Bütçe içindeki payının yıllara göre değişimi yer almaktadır.



Grafik 12’de, MEB bütçesinin bazı yıllarda küçük dalgalanmalar yaşanmakla birlikte GSYH ve Genel Bütçe içindeki payının düzenli bir şekilde arttığı görülmektedir. Eğitime ayrılan payın artmasına rağmen uluslararası sınavlardaki başarının düşük olmasında, okullarda sürdürülen eğitimin niteliği, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve sık değişen uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye’nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi, uygulanan eğitim politikaları açısından değerlendirilmektedir. Türkiye’nin uluslararası sınavlardaki başarısı, istenilen düzeyde değildir. MEB ulusal ön ve nihai raporlarında (Taş, Arıcı, Özarkan ve Özgürlük, 2016; Anıl, Özer-Özarkan ve Demir, 2015; MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2005) PISA sonuçları ülke olanakları, okul iklimi, cinsiyet, okul türleri, sosyo-ekonomik alt yapı, kişi başına düşen gelir, eğitime harcanan para, okullar arasındaki farklılıklar açısından incelenmiştir. 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA sınavlarında OECD ortalamasının çok altında olan puanlar, 2009 ve 2012 yıllarındaki PISA sınavlarında görece yükselmiş ancak 2015 PISA sınavında elde edilen sonuçlar, 2003 PISA sınavında elde edilen başarının altına düşmüştür. Türkiye açısından bakıldığında, bu etmenler arasında PISA araştırmasına katılan öğrencilerin yaşadığı sosyo-ekonomik çevrenin önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır (ERG, 2009). Sosyo-ekonomik açıdan heterojen öğrenci kitlesi, öğretmenler ve eğitim sistemleri için başlıca sorunlardan biridir. Nitekim 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA araştırmalarında ortaya çıkan sonuç tüm beceri alanlarında en düşük başarıyı, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde eğitimlerini sürdüren öğrenciler sergilemektedir. Anıl, Özer-Özkan ve Demir (2015), matematik dersine ilişkin ilgi ve tutumları dışında, PISA sınavında öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı üzerinde etkili olan değişkenleri, anne-babanın eğitim düzeyi, öğretmen nitelikleri ve ailenin sosyo-ekonomik durumu şeklinde sıralamaktadır. Türkiye, 2015 PISA araştırmasına katılan OECD ülkeleri arasında dezavantajlı öğrencilerin oranının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin, sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü okullardaki öğretmenlere göre daha büyük zorluklarla karşılaşması olasıdır. Aynı şekilde, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin daha fazla olduğu ülkeler, gelişmiş sosyo-ekonomik yapıya sahip olan ülkelerden daha büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır.

Kişi başına düşen GSYH ile PISA araştırmasından alınan sonuçlar arasında bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcama arttıkça ülkenin ortalama başarısı da artmaktadır (MEB, 2009). Benzer şekilde, OECD tarafından yapılan PISA değerlendirmeleri, ülkelerin eğitime ayırdıkları kaynakların adaletli bir biçimde dağıtılmasının öğrenci başarıları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (OECD, 2013). Kişi başına düşen GSYH, ülkelerde eğitim için kullanılabilir potansiyel kaynakları yansıtsa da fiilen eğitime yapılan yatırımların doğrudan bir göstergesi değildir. Çünkü öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı, OECD ülkelerinin fen okuryazarlığının %35’ini, matematik okuryazarlığının %40’ını ve okuma becerilerinin %39’unu açıklayabildiğini ortaya koymaktadır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Nitekim öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcamalarındaki her 10.000 dolarlık artış, ülkelerin PISA okuma performansı puanı ortalamalarında 25 puan, fen okuryazarlığı performansı ortalamalarında 30 puan, matematik okuryazarlığı performansı ortalamalarında 34 puan artışa karşılık gelmektedir (OECD, 2017). Türkiye’nin GSYH ve genel bütçeden eğitime ayırdığı pay yıllara göre artmakla birlikte, öğrenci başına eğitim harcamaları OECD ortalamasının çok altındadır. PISA ve TIMMS sınavlarında yüksek başarı sergileyen ülkelerin, öğrenci başına eğitim harcamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları ile PISA başarısı arasındaki yüksek ilişkinin bu durumu açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

PISA sınavlarında alınan sonuçları yalnızca ulusal gelirle ilişkilendirmenin eğitim sisteminin başarısı hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapmaya olanak vermez çünkü eğitimin kalitesini ve çıktılarını belirleyen ve finansal kaynaklardan daha önemli etmenler bulunmaktadır (ERG, 2009). Türkiye’de öğretmen sayısının yeterli olmaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının

yüksek olmasına neden olmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki artış ile öğrenci performansları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, Türkiye’de eğitim ve öğretimi aksatan sorunlar içerisinde önemli bir sorun nitelikli öğretmen eksikliğidir. Anıl, Özer-Özkan ve Demir’e (2015) göre, bu sayının yüksek olduğu okullarda öğrenci performansları daha düşük, düşük olduğu okullarda ise öğrenci performansları daha yüksektir. Yorulmaz, Çolak ve Ekinci (2017) tarafından PISA 2015 sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmada, en başarılı eğitim sistemlerinin, öğretmenlik mesleğine en başarılı adayları seçen, başarılı öğretmenlerin meslekte kalmasını ve onların mesleki gelişim imkânlarıyla kendilerini geliştirmelerini sağlayan sistemler olduğu görülmektedir. Bu durumda, Türkiye’nin eğitim sisteminin kalabalık sınıf sorununa çözüm getirmesi, öğretmen yetiştirmeye özel önem vermesi ve nitelikli öğretmen sayısını artırması gerekmektedir.

PISA sonuçları, Türkiye’nin eğitim sistemi açısından en düşük başarının ilkokullarda, meslek liselerinde ve teknik liselerde olduğunu, en yüksek başarının ise sırayla fen liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu öğretmen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, ilk bakışta öğrenme üzerinde okul türlerinin etkisi olduğu izlenimi vermekle birlikte sınavla öğrenci alan okullarda başarının daha yüksek olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Meslek liselerinde başarının düşük olmasında etkili olan faktörler araştırılmalıdır. Çünkü öğrencilerin motivasyon düzeyleri, okulu sevmesi, devamsızlık durumu, öğretmenin öğrencilere ilgisi, işdoymu gibi faktörler PISA ve TIMSS başarısı üzerinde etkili olan değişkenlerdir. İlkokullarda başarının düşük olması, öğretim programı ve bilgi aktarmaya dayalı ezberci eğitim anlayışı ile açıklanabilir. Çünkü PISA ve TIMSS sınavları, bilginin kullanılması, yorumlanması ve yaşamla ilişkilendirilmesi gibi öğrenilenlerin bireyin yaşam kalitesine katkısını açığa çıkarmaya çalışmaktadır.

TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 matematik ve fen bilimleri değerlendirmesinin sonuçlarına göre, katılımcı ülkeler arasında en yüksek başarıyı gösteren ülkeler Uzakdoğu ülkelerinden Singapur, Güney Kore, Hong Kong, Tayvan ve Japonya olmuştur. En düşük performansı ise ağırlıklı olarak Afrika ve Ortadoğu’dan katılan ülkeler göstermiştir (Oral ve McGivney, 2013). TIMSS bulgularına göre Türkiye, fen ve matematik alanlarında başarı sıralamasında alt sıralarda yer almaktadır. Türkiye açısından değerlendirildiğinde anne ve babanın eğitim düzeyi, evde bilgisayar ve iletişim olanakları, sosyo-ekonomik düzey ve ders materyallerinin kalitesi ve yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısının arttığı görülmektedir (Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Okul öncesi eğitim olanakları, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve iş doyumlarının yüksek olması, ailelerin eğitim düzeyi, evde öğrenme olanakları ve öğrencilerin matematik ve fen derslerine ilgisinin yüksek olması TIMSS başarısını artırmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği okul ve bölgelerde, akran zorbalığının fazla olduğu, okul koşullarının iyi olmadığı ve okulun kaynak probleminin fazla olduğu okullarda öğrencilerin TIMSS başarısının düştüğü görülmektedir (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). Öte yandan, TIMSS ve PISA sınavlarından elde edilen sonuçlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de sosyo-ekonomik kökenin öğrenci başarısı üzerindeki belirleyiciliğini azaltacak politikaların üretilmesi için öncelikle eğitim sisteminin sorunlarının hangi sosyo-kültürel etmenlerden kaynaklandığını belirlemek gerekmektedir (ERG, 2009). PISA ve TIMSS sınavlarında çok düşük başarı gösteren öğrencilerin, Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okullarda eğitimlerini sürdüren öğrenciler olduğu görülmektedir. Anne-babanın eğitim düzeyi, öğretmen yeterliği, evde internet erişimi, okul öncesi eğitim olanakları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, evde öğrenme olanakları, okulların güvenli olması gibi pek çok faktör öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Türkiye’nin dezavantajlı aile ve okullara yönelik sürdürülebilir bir sosyal politika ve eğitim politikası yürütmesi beklenmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin kırsal yörelerindeki okullarda görevlendirilen ücretli öğretmen sayısı oldukça yüksektir. Oysa TIMSS matematik başarısı ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında pozitif bir ilişki görülmektedir (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). 2009 PISA araştırmasına katılan öğrencilerin %72’si hiç okul öncesi eğitim almadığını belirtirken %20’si bir yıl ya da daha az, %8’i ise bir yıldan fazla okul öncesi eğitim aldığını belirtmiştir (OECD, 2010b). Bir yıl ya da daha az okul öncesi eğitim alanların ortalama puanı, hiç okul öncesi eğitim almayanlara göre ortalama 42 puan daha yüksektir.

## Öneriler

Sosyo-ekonomik kökenin öğrenci başarısı üzerindeki belirleyici rolünün azaltılması için en etkili politikanın okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılmasıdır. Bölgeler arası farklılığı azaltma ve önlemede sosyal politikalara özel önem verilmelidir. Evde öğrenme olanakları artırılmalıdır. Okulların imkânları artırılmalı, okullar ezberci eğitim anlayışından kurtarılmalıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmeye özel önem verilmeli, yetenekli adaylar öğretmen olarak atanmalıdır. Öğretmenler, özellikle çalıştaylar aracılığı ile eksiklik hissettikleri alanlarda, alan uzmanları tarafından meslek içi eğitime alınmalıdır. Veli eğitimine önem verilmelidir. Öğrenciler okullarda zararlı alışkanlıklardan ve akran zorbalığından, şiddetten uzak tutulmalıdır. Okullarda öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve yeteneklerini açığa çıkarabilecekleri sosyal ve kültürel etkinlikler özendirilmelidir. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla okullarda müzik, resim ve beden eğitimi ders saatleri iki katına çıkarılmalı, felsefe dersi tüm ortaöğretim kurumlarında ve tüm sınıflarda zorunlu olmalı, proje hazırlama, spor, tiyatro, şiir ve öykü yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması yanında öğrenci başına eğitim harcaması artırılmalı, eğitim yatırımları ve okullar, öğrencilerin yaşam ve öğrenme kalitesini artıracak şekilde planlanmalıdır. Okullarda görevlendirilen yöneticiler, eğitim liderliği konusunda fark yaratmalıdır. Okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında liyakat ve yeterlik ön planda tutulmalıdır.

## Kaynakça

Acar, T. (2012). Türkiye’nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD’ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2561-2572.

- Ahmad, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4 (1), 1-14.
- Akyüz, G., & Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 668-678.
- Akyüz, G., Satici, K. (2013). PISA 2003 verilerine göre matematik okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Türkiye ve Hong Kong-Çin modelleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 503-522.
- Anıl, D., Özer-Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Anıl, D. (2011). Türkiye'nin PISA 2006 fen bilimleri başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1253-1266.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 651-673.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, A. (2017). PISA 2012 sonuçları ve eğitim yatırımları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (42), 45-58.
- Appleton, J. V. & Cowley, S. (1997). Analysing clinical practice guidelines. A method of documentary analysis. *Journal of Advance Nursing*, 25 (5), 1008-1017. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1997.19970251008.x
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. (Fourth Edition). New York: The Free Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40, DOI:10.3316/QRJ0902027
- Boydak-Özan, M., & Yaraş, Z. (2017). Türk Eğitim Sisteminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10 (57), 263-280. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6996>
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 161-184.
- 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.
- Cresswell, J., Schwantner, U., & Waters, C. (2015). *A review of international large-scale assessments in education: Assessing component skills and collecting contextual data, PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248373-en> Adresinden 12.02.2018 tarihinde erişildi.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı-Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 33-75.
- Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 121-131.
- Doğan, N., & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve öz-yeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (1), 44-50.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_PISA-2009-Sonucularina-Iliskin-Degerlendirme.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2009-Sonucularina-Iliskin-Degerlendirme.pdf) Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Güçlü, N., & Yılmaz, G. (2014). Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarına göre bazı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) (Özel Sayı), 219-228. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os13a>
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (1), 3-24.
- İleri, T., Ahıska, R., & Karamustafaoğlu, O. (2017). PISA başarısı nelere bağlı? Estonya örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-10.
- İleritürk, D., Çelik-Ercoşkun, N., & Kıncal, R. Y. (2017). Farklı ülkelerin PISA 2012 problem çözme becerileri sonuçlarının karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (43), 406-422.
- Karip, E. (Ed.). (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39 (39), 121-143, DOI: 10.15285/EBD.2014397401
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 8. sınıflar raporu [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/30114819\\_iY-web-v6.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf) Adresinden 04.06.2018 tarihinde erişildi.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- OECD (2010a). *Pathways to success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. <https://data.oecd.org/> Adresinden 12.02.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: Learning trends changes in student performance since 2000*. (Volume V). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en> Adresinden 04.06.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. (Revised Edition). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Oral, I., & McGivney, E. (2013). *Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri: TIMSS 2011 analizi*. (Analiz Raporu). <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG-TIMSS-2011-Analiz-Raporu.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Önder, R., & Gelbal, S. (2016). PISA 2012 sonuçlarına göre matematik öz-yeterlik ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 271-278.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 313-324.
- Özer-Özkan, Y., & Acar-Güvendir, M. (2014). Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki: PISA ve ÖBBS karşılaştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 776-789.
- Özmuş, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4 (1), 23-40.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance - A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11 (1), 111-127. [www.iserjournals.com/journals/eurasia/.../eurasia.2015.1310](http://www.iserjournals.com/journals/eurasia/.../eurasia.2015.1310) Adresinden 08.02.2018 tarihinde erişildi.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turanlı, N., Kiran, A., Eş, A. H., & Coşkun, M. (2017). Ulusal ve uluslararası matematik sınav sorularının karşılaştırılması olarak anlaşılabilirliğinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (5), 1892-1903.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke-Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1174-1188.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education*, 6 (4), 169-185. DOI: 10.19128/turje.329755



**Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi****AHMET AKKAYA**

MEB

**NİHAT ÇALIŞKAN**

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Bu çalışma Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2016-2017 eğitim öğretim yılı bittikten sonra toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim – öğretim yılı ile 2016-2017 eğitim – öğretim yıllarında Nevşehir ili Kozaklı ilçesinde yer alan Kozaklı Halk Eğitim Merkezince açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılmış 10 erkek, 10 bayan toplam 20 mezun öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularında; kurslarla ilgili öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ancak uygulamanın yeni olmasından kaynaklanan bazı sorunlara ilişkin olumsuz görüşlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırma sonucunda; kursların öğrenciler tarafından tercih edilmesindeki en önemli nedenin üniversite sınavına hazırlanma, kursların ücretsiz ve yaşadıkları yerde açılmış olması sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunlu idareci ve öğretmenlerle ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Öğrenciler, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasını büyük bir avantaj olarak görmekte, buna karşın kursların açılma ve kapanma zamanları ile ders saatlerinin az olmasını eleştirmektedirler. Kazanım testleri ve deneme sınavlarının kalitesinin iyi olduğu ancak sayıca yetersiz olduğu yine çıkan sonuçlar arasındadır. Kursların öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı, planlı ve programlı çalışma becerisi ile sosyalleşmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Kursların kalitesinin artırılması ve geliştirilebilmesi için öğrenciler tarafından sunulan öneriler de yine dikkate değer sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçların başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere kurslar ile ilgili tüm paydaşlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler :** Destekleme, yetiştirme, kurs, öğrenci, fenomenoloji.

**Abstract**

This study was completed by aiming to evaluate Supporting and Training Courses considering the student opinions. The investigation was conducted using phenomenological pattern, one of the quantitative investigation methods. Data was collected after the completion of 2016-2017 academic year by half-constructed interview forms. The study group of investigation consist of 10 males and 10 females total 20 graduate students who attended Supporting and Training Courses at Kozaklı Public Education Center in Kozaklı province of Nevşehir between the 2015-2016 and 2016-2017 academic years. Data were analyzed using descriptive analysis method. In findings of the investigation; the student opinions are generally positive about courses but there are negative opinions about some problems due to newly conducted method. In results of the investigation, it was revealed that the most important reasons why these courses chosen by the students are the preparation for the university exam, free admission to the courses, and offered courses located within the neighborhood. Most of the students have positive opinions about the manager and teachers. Even though the students think that the number of students who attended the courses being less is a big advantage, they criticize the course starting and finishing hours and less course hours. It is also concluded from the results that the quality of learning outcome tests and practice tests seems good but the number of these tests is less. It is seen that these courses increase the academic achievements and motivations, and help the socialization of the students with their planned and organized studying ability. To increase and improve the quality of the courses, suggestions from the students are also significant part of the results. It is believed that the results of this study be guidance firstly to Ministry of National Education then to all shareholders related with these courses.

**Keywords :** Supporting, Training, Course, Student, Phenomenological pattern.

**Giriş**

“Eğitim” sözcüğü günlük hayatta farklı anlamlar yüklenilerek sık sık kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeptendir ki bu kavramın genel bir tanımını yapmak oldukça zordur. Eğitim bilimciler tarafından benimsenen tanıma göre eğitim, “istendik yönde davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2014:3). Eğitim, hayatın her alanında ve aile, okul, çevre, arkadaş grupları gibi farklı ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Ancak Şişman (2004:4)’ a göre eğitim denince ilk akla gelen yer okuldur.

Bireylerdeki davranış değişikliğinin plansız, tesadüfi ve kontrolsüz etkinlikler yoluyla gerçekleşmesi “informal eğitim” olarak adlandırılırken, önceden planlanmış, belli bir amacı olan ve uzman kişilerce verilen eğitim “formal eğitim” olarak açıklanmaktadır (Şeker, 2014:5-6). Sönmez (2012:6-9), sistemi açık sistem, yarı açık sistem ve kapalı sistem olarak gruplamakta ve açık sistemleri girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme oluşturan ve en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konan ve her uygulama sonucunda yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olarak betimlemektedir.

Buna göre eğitim sistemi ve okullar açık sistem olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:7). Türk milli eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel yapıdan meydana gelmektedir. Türk eğitim sisteminin içinde yer alan unsurlardan birisi de okullardır. Okullar, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu örgütlerdir (Şişman, 2004:123). Sistemin hedeflerini gerçekleştirmek üzere dışarıdan aldığı ve gerekli olan her türlü malzemenin girdi olduğu düşünülmekte (Sönmez, 2012:6) ve bu bağlamda açık bir sistem olarak eğitim sisteminin de girdileri arasında öğrenciler yer almaktadır.

Öğrencilerin hayata hazırlanması sürecinde etkili bir kurum olan okul, öğrencilerin gelişimlerini farklı yönlerden sağlamak durumundadır. Akademik anlamda ise okullardaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin okuma, problem çözme ve kritik düşünme gibi becerileri öğrenciye kazandırmış olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005:23). Eğitim kurumlarının özel amaçları da bu aşamada öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarını ön plana çıkarmaktadır. Şişman (2004:71) "öğrenmeyi", bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen *kalcı izli davranış değişimleri* olarak tanımlamaktadır. "Öğretme" ise öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1982:83). Öğretme kavramı ile yakından ilgili olan "öğretim" ise öğretme etkinliklerinin okullarda planlı ve kontrollü faaliyetler olarak yapılması olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2007:19). Öğretme – öğrenme süreci okul örgütünün özü niteliğindedir ve öğrenme bireyin bilgi ve davranışlarında istikrarlı bir değişme olduğu zaman gerçekleşir (Hoy ve Miskel, 2015:29). Genel anlamda öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanan eğitim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olarak dört temel öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2015:3-5). Hedef, yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen bilgi, yetenek, beceri, ilgi, tutum gibi istendik özelliklerdir (Ertürk, 1982:24). İçerik kavramı ile hedeflere uygun düşecek konular bütünü; öğrenme - öğretme süreci ile hedeflere ulaşmak için seçilecek öğrenme - öğretme modeli, stratejisi, yöntem ve tekniğinin belirlendiği süreç ve ölçme - değerlendirme ile de istendik davranışların ne ölçüde gerçekleştiğinin tespit edilmesini vurgulanmaktadır (Demirel, 2015:5). Hedeflerin öğrenciye kazandırılması sürecinde, öğrenmeyi etkileyen faktörler göz önüne alındığında, bazı öğrencilerde öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediği ya da öğrenmenin yetersiz ya da eksik gerçekleştiği görülmektedir. Seven ve Engin (2008:191)' e göre öğrenme süreci öğrenen, öğrenme ve öğrenilen ile ilgili faktörlerden doğrudan; öğretmen ve öğrenme ortamı ile ilgili olan faktörlerden de dolaylı olarak etkilenmektedir.

Öğrenme üzerinde doğrudan etkili olan faktörler nedeniyle öğrenmenin istenen şekilde gerçekleşmemesi, eksik öğrenmelerin tamamlanması ve eğitim programlarını desteklemesi için ek eğitimleri ihtiyaç haline getirmektedir. Davis ve Sorel (1995)' de öğrencilerin istenilen başarıyı elde edemedikleri durumlarda takviye eğitim alması gerektiğini öngörmektedir.

Dershanelerin öğrencilerin okuldaki bilgi eksikliklerini giderme ve bilgilerini pekiştirme ile sınavlara hazırlama gibi fonksiyonlarının olduğu düşünülmektedir (Ünsal ve Korkmaz, 2016:90). Şirin (2000:408)'in yaptığı bir çalışma, öğrencilerin üniversite sınavlarını kazanmak için dershaneye gitmenin zorunlu olduğunu ifade ettiklerini ve öğrencilerin genel olarak eksik olan dersleri tamamlamak ve test tekniği kazanmak için dershaneleri tercih ettiğini göstermektedir. Yine Baştürk ve Doğan (2010:138)' a göre üniversiteye giriş için yapılan sınavların ortaöğretim süreçleriyle uyum içinde olmaması, merkezi sınavların çoktan seçmeli sorularla yapılmasına karşın ortaöğretimde klasik tip sınavlarla değerlendirilmenin yapıyor olması öğrencilerin özel dershaneleri tercih etmelerine neden olmaktadır.

Ancak dershane, etüt merkezleri ve özel ders gibi imkanların ücretli olması ve dershaneye gitme imkanının sosyo - ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarında bulunması eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmektedir (Özoğlu, 2012:51). Yine Heyneman (2011:183) tarafından yapılan bir çalışmada da dershane eğitiminin ücretli olmasının fırsat ve imkan eşitliğine ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesine aykırı olduğu ileri sürülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) fırsat eşitliği konusundaki bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak, öğrencilere merkezi sınavlara hazırlanma konusunda sosyo - ekonomik düzeye bakılmaksızın fırsat ve imkan eşitliği sağlamak amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları uygulamasını hayata geçirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi [MEB], 2014: madde 1). Açılan Destekleme ve Yetiştirme kurslarına benzer uygulamalar dünyanın farklı yerlerinde de gözlemlenmektedir. Mc Kinsey Company (2007:56-60) tarafından, dünyada başarılı olan eğitim sistemleri üzerinde yapılan kapsamlı bir çalışmada, akademik başarı anlamında yetersiz olan öğrenciler için destekleme ve yetiştirme amaçlı ilave ders ya da kurs benzeri uygulamaların bazı ülkelerde görüldüğü belirtilmektedir. Örneğin Singapur'da %20'lik alt gruptaki öğrenciler için okul sonrası yetiştirme kurslarının yapılması, Yeni Zelanda'da öğrencilerin okumalarını güçlendirmek adına destekleyici kursların yapılması, uygulamalara örnek olarak gösterilebilmektedir.

### Problem Durumu

Bu çalışmada; "Destekleme ve Yetiştirme Kursları İle İlgili Öğrenci Görüşleri Nelerdir?" ana problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri nelerdir ?
2. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacına ilişkin görüşleri nelerdir ?
3. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenlere ilişkin görüşleri nelerdir ?
4. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli idarecilere ilişkin görüşleri nelerdir ?
5. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim - öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir ?
7. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilere sağladığı katkılar nelerdir ?

8. Öğrencilerin, Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşünceleri var mıdır? Varsa nelerdir ?

9. Destekleme ve Yetiştirme kurslarının daha da geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için yapılabileceklerle ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir ?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulan Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacı, kapsamı, kazanımları, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, uygulamada yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Uygulamanın yeni olması sebebiyle yaşanabilecek sorunların ve aksayan yönlerin öğrenci görüşleriyle belirlenmesi ve ayrıca bu konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmaların çok sınırlı olması yapılan bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın uygulamadan sorumlu ve bu alanda yetkili mercilere bir geri bildirim sağlayacağı, farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara bir fikir vereceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmış bir çalışmadır. Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri de doğal ortamında oluşan olgu ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak araştırma yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2016:245). Nitel araştırmalar, bireylerin iç görüşlerini elde etmede ve deneyimlerini ortaya çıkarmada son derece yararlıdır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007:558). Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Ersoy (2017:83-84)'a göre fenomenoloji Türkçede olgubilim olarak da adlandırılmakta ve bireylerin bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen bir nitel araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015 - 2016 ve 2016 - 2017 Eğitim – Öğretim yıllarında Nevşehir iline bağlı Kozaklı ilçesinde bulunan Kozaklı Halk Eğitim Merkezinde lise mezunu öğrencilere açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılarak kursları tamamlamış 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Görüşme yapılan çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından daha önceden kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140). Bu çalışmada, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılmış olmak, liseden mezun olmuş olmak ve kursların 1. ve 2. dönemlerinde kursa devam ederek kursları tamamlamış olmak temel ölçütler olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan 14'ü erkek ve 12'si kız olmak üzere toplamda 26 öğrenciden 10'u erkek ve 10'u da kız olmak üzere toplamda 20 öğrenci görüşme yapılmasını kabul etmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısı; cinsiyet açısından eşit dağılmışken, kursa katılan öğrenci sayısının bir önceki yıla göre fazla olmasından dolayı mezun olunan okul türü ve kurslara katılma yılı bakımından eşit dağılamamıştır. Çalışmaya toplam 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 5'i (%25) 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında, 15'i (%75) ise 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında kurslara katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılan öğrencilerin 10'u (%50) bayan, 10'u erkek (%50) öğrencidir. Katılımcıların 5'i (%25) Anadolu Liselerinden, 5'i (%25) Anadolu İmam Hatip Liselerinden, 3'ü (%15) Mesleki ve Teknik Liselerden, 2'si (%10) Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olmuştur.

#### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada, öğrencilerin kurslarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli cevaplamanın yanında belli bir alanda derinlemesine inceleme yapılmasını da sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016:154). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşmelerin en güçlü özelliği, araştırmacılara göremedikleri hakkında bilgi sağlama, gördükleri hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı tanınmasıdır (Glesne, 2014:143).Görüşme formunun hazırlanma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle literatür taraması yapılmış ve özellikle Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi ile kurslara ait kılavuzlar incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

İç geçerlik açısından, hazırlanan sorular ile ilgili olarak, alan uzmanı altı akademisyenin görüşleri alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. En başta 5 soru olarak hazırlanmış görüşme formu, 6 uzmandan 4 tanesinin ortak görüşü doğrultusunda 12 soru olarak revize edilmiş ve hazırlanan bu taslak formdan 3 soru yine 6 uzmandan 5 tanesinin ortak görüşü doğrultusunda çıkarılmıştır.

Kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınan görüşme formu Türkçe öğretimi alan uzmanı iki akademisyenin de dil açısından görüşleri alınarak forma son şekli verilmiş ve araştırma grubu dışında yer alan üç kız ve üç erkek öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, hazırlanan soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 15 gün süren çalışma sonucunda toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular 10 erkek ve 10 bayan toplam 20 öğrenciye sözel olarak yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan her öğrenciden izin verdiklerine dair imzalı belge alınmış ve sorulara verdikleri yanıtlar yine kendi izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 10 – 25 dakika arasında değişen zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde her bir öğrenciye kod verilmiştir. Kodların verilmesinde öğrencinin cinsiyeti ve görüşme numarası göz önünde bulundurulmuş ve erkek öğrenciler EÖ1 ile EÖ10 arasında, bayan öğrenciler KÖ1 ile KÖ10 arası numaralarla kodlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde aktarmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu analizin amacı, bulguların düzenli ve yorumlanmış şekliyle okuyucuya sunulmasıdır. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkisi kurulur ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256).

Araştırmaya katılan görüşmecilerin ses kayıtları öncelikli olarak bilgisayarda Microsoft Office Word 2007 programı aracılığı ile yazıya aktarılmıştır. Her bir öğrencinin vermiş olduğu cevaplar her sorunun kendi kategorisi içinde sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş ve verilen cevaplar önceden belirlenen temalar altında toplanmıştır.

## Bulgular

### Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını Tercih Etme Nedenleri

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrenciler tarafından tercih edilme nedenlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
YGS – LYS sınavlarına hazırlanabilmek	18
Kursların ücretsiz olması	16
Yaşadığım yere yakın olması	14
Yaşadığım yerde sınava hazırlanmak için başka alternatifin olmaması	7
Ebeveyn yönlendirmesi	3
Sınava hazırlık sürecinde konu eksiklerimi gidermek ve pekiştirmek	3
Akademik başarıyı daha da artırmak	2
Sosyalleşmeye katkı sağlaması için	1
Daha fazla soru çözebilmek	1
Planlı ve düzenli çalışabilmek	1
Güvenilir olması	1
Devlet eliyle yapılıyor olması	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 1'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-6), "Ben dershaneye gitmeyi düşünüyordum aslında ama dershanelerin hem yaşadığım şehrin dışında yani uzak olması hem de yol parası, yemek parası gibi ekstra ücretlerin olması zorlayıcı olurdu. Bu kursların ücretsiz olması çok avantajlı.", (EÖ-5), "İlçemizde üniversite sınavına hazırlanmak için başka bir imkan yok sadece burası var ve ücretsiz hizmet veriyor." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler tarafından tercih edilmesindeki en önemli nedenlerin, YGS – LYS sınavlarına hazırlanabilmek, kursların ücretsiz olması ve yaşanan yere yakın olması görüşleri ortaya çıkmıştır.

### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Amacı İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amaçlarını belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını tercih etme nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak	18
Dersleri destekleyici hizmetler vermek	9
Maddi imkanı yetersiz öğrencilere sınava hazırlanma imkanı sağlamak	7
Üniversite sınavlarına motive etmek	4
Dershanelere alternatif olması	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 2'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-2) kodlu öğrenci: "Bu kurslar öğrencilere hizmet etmek için var. Bu kursların gerekli olduğuna inanıyorum hatta bu uygulamanın yapılmasında geç bile kalındığını düşünüyorum. Ayrıca maddi durumu iyi olmayan öğrencilere bir imkan sağlamak amacıyla olduğunu düşünüyorum.", (EÖ-9), "Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere fırsat ve imkan sağlamak. Üniversite sınavlarına psikolojik, akademik ve sosyal açıdan hazırlamak." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amaçlarına ilişkin olarak, kursların öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak görüşü ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır.

### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlere İlişkin Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenlerle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri içerdiğinden görüşler, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenlere ilişkin olumlu görüşlere ait bulgular Tablo 3'te, olumsuz görüşlere ait bulgular ise Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlere İlişkin Olumlu Görüşler

Görüşler	f
Soru çözme tekniklerine ağırlık veriyorlar	16
Konu anlatımları yaparak başlamaları çok verimli	14
Talep etmemiz halinde ek çalışmalar yapıyorlar	12
Dersleri verimli işliyorlar	10
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorlar	9
Sınavlara hazırlayabilmede etkililer	9
Motivasyonumu artırdılar	7
Okula kıyasla daha fazla önemsiyorlar	7
Kendi branşlarında olmaları büyük bir avantaj	2
Öğretmenleri daha önceden tanıyor olmam bir avantaj	2
Öğretmeni kendimizin seçmesi çok iyi	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 3'te görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-3) kodlu öğrenci: "Bazı öğretmenlerimiz kendilerinden fedakarlık yaparak ek çalışmalar ve ek dersler yapıyorlar.", (EÖ-2), "Konu anlatımlarına paralel soru çözme teknikleri oluyor. Yaklaşımları çok iyi ve bizim üniversiteyi kazanabilmemiz için ellerinden gelen hem psikolojik hem de akademik destekleri veriyorlar." şeklinde olumlu görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin soru çözme tekniklerine ağırlık vermeleri, konu anlatımlarıyla derse başlamaları, ek çalışmalar yapmaları ve dersleri verimli bir şekilde işlemeleri öğretmenler ile ilgili en çok tekrar edilen olumlu görüşler arasında yer almaktadır.

**Tablo 4.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Görüşler

Görüşler	f
Sınıf yönetiminde başarısızlar	4
Genellikle düz anlatım yöntemiyle ders işliyorlar	3
Sınava hazırlama konusunda bilinçlenmeliler	3
Öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurmuyorlar	2
Dersler sadece ilgili branşın öğretmeni tarafından yapılmalıdır	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ile ilgili olumsuz görüşleri Tablo 4'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-5), "Öğretmenler genel olarak iyi ama derslerde aklıda kalıcılığı yükseltmek için daha aktif olmalılar. Çoğunlukla düz anlatım yoluyla ders işleme tercih ediyorlar yani farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de kullanmalılar.", (KÖ-7), "Öğretmenlerin, öğrencileri sınava hazırlama konusunda eğitim almış olmaları gerekiyor bence." şeklinde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerden az bir kısmının olumsuz görüş beyan ettiği ve genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olumsuz görüşün olduğu ortaya çıkmıştır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görevli İdarelere İlişkin Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idarecilerle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli idarecilerle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbir idarecilerle ilgili olumsuz bir görüş beyan etmemiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idarelere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan İdarelere İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Hiçbir şekilde ücret talep etmediler	20
Her türlü fotokopi ve kırtasiye işinde yardımcı oldular	16
Her türlü öğrenci işlerinde yardımcı oldular	12
Ellerinden geleni yapıyorlar	10
Her türlü sorunumuzu konuşabiliyoruz	3
Motivasyonumuzu artırıyorlar	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idareciler ile ilgili görüşleri Tablo 5'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-1) kodlu öğrenci: "Bizden ücret istenmedi, üstelik fotokopi ve kırtasiye işlerinde yardımcı oluyorlar. Her türlü sorunumuzu konuşabiliyoruz.", (EÖ-3), "Her konuda destek oldular bize." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan idarelere ilişkin olarak, idarecilerin hiçbir şekilde ücret talep etmedikleri, kırtasiye ve öğrenci işleri konusunda yardımcı oldukları görüşleri ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarındaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri içerdiğinden görüşler, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetlerine ilişkin olumlu görüşlere ait bulgular Tablo 6'da, olumsuz görüşlere ait bulgular ise Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 6.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Eğitim – Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Olumlu Görüşler

Görüşler	f
Sınıfların kalabalık olmaması büyük bir avantaj	11
Disiplin sorunlarını yaşamıyor	8
Sınavlara hazırlamada yeterli	8
Sabah yapılan dersler daha verimli	8
Motivasyonumu artırdı	6

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 6'da görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-4), "Sınava hazırlanmak için buradaki eğitim – öğretim faaliyetlerini tek başına yeterli görüyorum. Çünkü bu kurslar olmadan ben bireysel çalışsaydım bu kadar şey öğrenemezdim yada verimli olmazdı.", (EÖ-9), "Derslerin yapıma zamanları ve saatleri bana göre iyi ve yorucu değildi. Sınava hazırlanmam da kesinlikle yeterli oldu ve akademik faydası kesinlikle oldu." şeklinde olumlu görüş ifade etmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmamasının büyük bir avantaj olduğu burada ortaya çıkan en önemli bulgu olarak göze çarpmaktadır.

**Tablo 7.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Eğitim – Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Olumsuz Görüşler

Görüşler	f
Ara tatil çok uzun	17
Devamsızlık konusunda disiplinli davranılmalı	12
Kurslar geç başladığından konular yetişmiyor	12
Ders saatleri yetersiz	11
Sınava hazırlamada yeterli değil	5
Kursların başlama ve bitiş zamanları sınav tarihlerine uygun değil	4

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 7'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-5) kodlu öğrenci: "Kursların başlama zamanları çok geç aslında bu kursların yaz tatilinde başlaması gerekiyor. Bu şekilde konular bile zor yetişiyor ki soru çözmeye şansımız kalmıyor. Ara tatilin uzun olması hepimiz için büyük bir kayıp oldu.", (EÖ-6), "Açılma zamanı öne çekilmeli. Ne kadar erken başlarsak o kadar erken biter ve biz o kadar fazla soru ve deneme sınavı çözeriz. Buraya gelenlerin hepsi mezun olduğu için ara tatile gerek yok bence. Bizim tek işimiz sınava hazırlanmak." şeklinde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Ara tatilin çok uzun olması, kursların geç başlaması, devamsızlıkların takip edilmemesi ve ders saatlerinin yetersiz olması buradaki en önemli olumsuz görüşlerin başında gelmektedir.

### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarındaki Ölçme Ve Değerlendirme Hizmetleri İle İlgili Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri içerdiğinden görüşler, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetlerine ilişkin olumlu görüşlere ait bulgular Tablo 8'de, olumsuz görüşlere ait bulgular ise Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 8.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerine İlişkin Olumlu Görüşler

Görüşler	f
Kazanım testleri kaliteli	15
Deneme sınavları kaliteli	14
Testler ve deneme sınavları seviyeye uygun	10
Testler ve deneme sınavları düzenli bir şekilde uygulanmaktadır	10
Testler ve deneme sınavları akademik başarıyı artırdı	2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 4.8'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-10), "Bizim için alternatif kaynak olması bakımından iyi ve gerçekten sınava yakın sorulardı. Sorular seviyemize uygundu ve hocaların çoğu konu anlatımından sonra kazanım testlerini dağıtıyorlardı.", (EÖ-7), "Testler ve deneme sınavları gerçek sınav formatına yakın ve kaliteli. Sınava girdiğimde öğretmenlerimizin testler doğrultusunda bana söyledikleri gözümde canlandı ve bu da beni çok iyi motive etti." şeklinde olumlu görüş ifade etmişlerdir. Kazanım testleri ve denem sınavlarının kaliteli ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ortaya çıkan en önemli olumlu görüşler arasında yer almaktadır.

**Tablo 9.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerine İlişkin Olumsuz Görüşler

Görüşler	f
Deneme sınavları sayıca yetersiz	17
Kazanım testleri sayıca yetersiz	16
Öğretmenlerimiz düzenli bir şekilde testleri dağıtmıyor	4
Kazanım testleri kaliteli değil	4
Deneme sınavları kaliteli değil	3

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki ölçme ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili olumsuz görüşleri Tablo 9'da görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-2) kodlu öğrenci: "Bazı hocalar düzenli test dağıtmıyorlar hatta gereksiz olduğuna inanan hocalarımız bile var.", (EÖ-4), "Testler ve deneme sınavları tek başlarına yeterli değiller. Sayıca az olduklarından farklı kaynaklara yönelmemize neden oluyor." şeklinde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Kazanım testleri ile deneme sınavlarının sayıca yetersiz olduğu görüşü bu kısımda ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Sağladığı Katkılar

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilere sağladığı katkıları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının size sağladığı katkılar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının kendilerine sağladığı katkılar ile ilgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sağladığı Katkılara İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Akademik başarıyı artırdı	14
Motivasyonumu artırdı	14
Sınava nasıl hazırlanmam gerektiğini gösterdi	13
Programlı ve planlı çalışma becerisi kazandırdı	11
Sosyalleşmemi sağladı	11
Konu eksiklerimi giderdim	10
Psikolojik olarak rahatlamamı sağladı	8
Ekonomik olarak katkı sağladı	2
Zaman tasarrufu sağladı	2



Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının sağladığı katkılar ile ilgili görüşleri Tablo 10'da görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-5), "Akademik başarıyı kesinlikle artırdı. Bu sene ikinci defa hazırlanıyorum sınava ve geçen sene YGS'den almış olduğum puana göre bu yıl aynı sınavdan aldığım puan arasında 30 puanlık bir fark var. Bu kurslara katılmasaydım puanımın bu şekilde artacağını düşünmüyorum.", (EÖ-7), "Çalışmadan hiçbir şey yapılamayacağını öğretti bana. Kurslar insanın üzerine bir sorumluluk yüküyor ve programlı çalışma becerisi kazandırıyor. Akademik başarıyı artırdı. Sorumluluk bilincinin gelişmesini sağladı." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Kursların akademik başarıyı ve motivasyonu artırdığı, planlı ve programlı çalışma becerisi kazandırdığı ve sosyalleşmeye katkı sağladığı en önemli görüşler arasında yer almaktadır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kursları İle İlgili Olumsuz Düşünceler

Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili öğrencilerin olumsuz düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda öncelikle olumsuz düşünce bildiren öğrenci sayıları tespit edilmiş daha sonra olumsuz düşüncelerle ilgili hususlar incelenmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup / olmamasına ilişkin görüşlere ait bulgular Tablo 11'de, olumsuz düşünceye ilişkin bulgular ise Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Destekleme ve Yetiştirme Kursları İle İlgili Olumsuz Düşüncesi Olan / Olmayan Öğrenci Sayıları

Görüşler	f
Kurslarla ilgili olumsuz düşüncelerim yok	12
Kurslarla ilgili olumsuz düşüncelerim var	8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olup / olmamasına ilişkin görüşleri Tablo 4.11'de görülmektedir.

Buna göre Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili olumsuz düşüncem yok diyen öğrenci sayısı 12 iken, olumsuz düşüncelerim var diyen öğrenci sayısı 8 olarak bulunmuştur. olumsuz düşüncelerim var diyen 8 öğrencinin olumsuz düşünceleri ile ilgili görüşleri Tablo 12' de görülmektedir.

**Tablo 12.** Destekleme ve Yetiştirme Kursları Hakkındaki Olumsuzluklar İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Görüşler	f
Teknolojik imkanlardan uzak	8
Disiplin sorunları yaşanmakta	2
Sosyal faaliyetler eksik	1

Olumsuz düşüncelerim var diyen öğrencilerin olumsuz düşüncelere ilişkin görüşleri Tablo 12'de görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-6) kodlu öğrenci: "Akıllı tahta yok örneğin , dersler çok da verimli olmuyor bu yüzden. Lisede vardı akıllı tahta ve dersler daha etkili ve verimli geçiyordu.", (EÖ-1), "Fiziki düzenlemeler yapılmalı ve akıllı tahta, haritalar, internet gibi teknolojik imkanlar sunulmalı." şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Olumsuzluklar ile ilgili göze çarpan en önemli unsurun kursların teknolojik imkanlardan uzak olması görüşü ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır.

#### Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Geliştirilebilmesi Ve Kalitesinin Artırılabilmesi İle İlgili Görüşler

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılabilmesi için yapılabilecek çalışmaları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğrencilere: "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının daha da geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için sizce neler yapılabilir ?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için yapılabilecek çalışmalar ile ilgili bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Geliştirilebilmesi ve Kalitesinin Artırılabilmesi İçin Yapılabileceklerle İlgili Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	f
Sosyal ve sportif faaliyetler de yapılmalı	9
Her hafta deneme sınavı yapılmalı	8
Kurslarda psikolojik danışma ve rehberlik alan öğretmenleri de görev almalı	8

Eğitim – öğretim materyalleri zenginleştirilmeli	7
Ücretsiz sınavlara hazırlık kaynakları dağıtılmalı (soru bankası vb.)	7
Bireysel çalışma yapılabilecek sınıflar sağlanmalı	5
Kurslarda sadece branş öğretmeni görev almalı	4
Köy veya kasabadan katılmak isteyenler için servis imkanı sağlanmalı	4
Kurs merkezlerinin fiziki imkanları düzenlenmeli	3
Farklı sınavlar için de (KPSS, YDS vb.) bu kurslar düzenlenmeli	3
Kursların tanıtım ve reklamları yapılmalı	3
Öğretmenler sınava hazırlama konusunda eğitilmeli	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılması için yapılabilecek çalışmalar ile ilgili görüşleri Tablo 13'te görülmektedir. Çalışmaya katılanlardan (KÖ-4), "Rehber öğretmen eksikliği var bu kurslarda. Yönlendirme, tercih ve psikolojik destek hususlarında bu gerekli.", (EÖ-7), "Kurslar yaygınlaştırılmalı, daha fazla test ve değişik sorular dağıtılmalı. Eğitim materyalleri zenginleştirilmeli." şeklinde görüş ifade etmişlerdir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Sonuç Ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin bu kursları tercih etmesindeki en önemli etkenlerin öğrencilerin YGS ve LYS sınavlarına hazırlanmak istemeleri, açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının tamamen ücretsiz olması ve bu kursların öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerinde açılmış olması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Nartgün ve Dilekçi (2016:554) tarafından yapılan çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin zamanını, enerjilerini ve mali güçlerini en ekonomik şekilde kullanmalarına imkan sağladığı, kursların ücretsiz olmasının fırsat eşitliğini sağlamada önemli bir etken olduğu ve yine ücretsiz olarak sağlanan bu hizmetin bu kursların önemini ortaya koymada dikkate değer olduğu belirtilmektedir.

Ünsal ve Korkmaz (2016:110) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, bu kursların öğrencilerin dersanelere olan taleplerini azalttığını yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilere göre, açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının amacının öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak, dersleri destekleyici hizmetler vermek ve maddi imkanı yetersiz öğrencilere sınava hazırlanma imkanı sağlamak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bakımdan Milli Eğitim Bakanlığının bu kursları açmasındaki amaç ile öğrencilerin bu kursların amaçları hakkında düşündüklerinin ağırlıklı olarak kurslardaki destekleme ve yetiştirme faaliyetlerine ilişkin olduğu ve belirtilen amaçların birbiri ile örtüştüğü sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin, kurslarda görev alan öğretmenlere ilişkin görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğu ve çok az öğrenci tarafından öğretmenlerle ilişkin olumsuz görüşün ifade edildiği görülmektedir. Kurslarda görev alan öğretmenlerin soru çözme tekniklerine ağırlık verdikleri, derse konu anlatımı yaparak başlamalarının dersin verimini artırdığı, öğrencilerin talep etmeleri halinde ek çalışmalar yaptıkları, dersleri verimli bir şekilde işledikleri en önemli olumlu sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır.

Ancak öğrencilerin bir kısmı tarafından belirtilse de öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız oldukları, genellikle düz anlatım (sunuş) yöntemiyle ders işledikleri, öğrencileri sınava hazırlama konusunda yetersiz oldukları, ders anlatımında öğrenci seviyesini göz önünde bulundurmadıkları ve branşları dışında derslere giren öğretmenlerin başarısız oldukları da yine ortaya çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Nitekim bu konuda yapılan bazı çalışmalarda bu sonuçları destekler niteliktedir. Ünsal ve Korkmaz (2016:110) yaptıkları çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencinin soru çözme becerisini geliştirdiklerini öğretmen görüşleriyle ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde Biber vd. (2017:112) tarafından yapılan çalışmada da, kurslarda yoğun bir şekilde yapılan soru çözme çalışmalarının destekleme ve yetiştirme kurslarını farklı kılan etkenlerden biri olarak görülmektedir. Ayrıca, Darling - Hammond (2000:32-33) tarafından yapılan çalışma da başarıyı artıran unsurlardan birinin de öğretmen nitelikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan idarecilerin öğrencilerden hiçbir surette ücret talep etmedikleri, fotokopi ve kırtasiye işlerinde öğrencilere okul yada kurumun imkanlarını ücretsiz sundukları, öğrenci işleri konularında da öğrencilere yardımcı olarak ellerinden gelen faydayı sağladıkları sonucuna varılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın nu uygulamasında özellikle üzerinde durduğu konulardan biri olan kursların ücretsiz olması politikasının da bu kurslarda ki öğrenci görüşleriyle tamamen başarıya ulaştığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin, kurslardaki eğitim – öğretim faaliyetlerine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz sonuçların çıktığı görülmektedir. Kurslardaki eğitim – öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak sınıfların kalabalık olmamasının büyük bir avantaj olduğu burada çıkan en önemli olumlu sonuç olarak görülmektedir.

Bununla birlikte ara tatilin çok uzun olduğu, devamsızlıklar konusunda disiplinli davranılmadığı, kursların çok geç başladığı ve bu sebeple de konuların yetişmediği ve ders saatlerinin yetersiz olduğu eğitim ve öğretim faaliyetleri konusunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlar arasında yer almakta ve böyle düşünen öğrenci sayısının yarıdan fazla olması bu sonuçların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Göksu ve Gülcü (2016:166) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, zamanla öğrenci devamsızlıklarının gözlendiği ve öğrencilerin sıkıldıklarını belirtilmiş ve bu durum motivasyonun düşmesiyle açıklanmıştır. Kursların, üniversite sınavlarına hazırlamada yeterliliği konusunda görüş bildiren öğrencilerin yarıdan fazlası kursların sınava hazırlamada yeterli olduğunu düşünmektedirler. Biber vd (2017:113) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin, bu kursların kendilerini sınavlara yeterince hazırladığını söyledikleri görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp EBA sistemi üzerinden yayınlanan ve dağıtılan kazanım testleri ve deneme sınavlarının kaliteli olduğu, kazanım testleri ve deneme sınavlarının öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olduğu, kazanım testleri ve deneme sınavlarının düzenli bir şekilde uygulandığı ancak bunun sistematik bir hale getirilmesi gerektiği buna karşın hem kazanım testlerinin hem de deneme sınavlarının sayıca yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Nitekim Ünsal ve Korkmaz (2016:111) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, materyal kullanımı boyutunda doküman eksikliği önemli bir problem olarak görmektedirler. Yine Nartgün ve Dilekçi (2016:556) tarafından da yapılan çalışmada deneme sınavlarının azlığı ve soru çözme sayısındaki azlık öğrenciler tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin olarak, kursların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrencilerin sınava nasıl hazırlanmaları gerektiğini gösterdiği, öğrencilere planlı ve programlı çalışma becerileri kazandırdığı, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı, sınava hazırlık sürecinde öğrencinin konu eksiklerini giderdiği ve psikolojik olarak öğrencilerin rahatlamasını sağladığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Nartgün ve Dilekçi (2016:551) tarafından yapılan çalışmada, kursların motivasyona ve ders performansına etkisine yönelik olarak öğrencilerin tamamına yakına olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca Hattie (2015:87-90) tarafından yapılan çalışmada da okul kursları ve dershanelerin öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Canpolat ve Köçer (2017:123) tarafından yapılan çalışmada da kursa katılım sağlayan öğrencilerin ders ve sınav başarısının arttığı ve kursların öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Motivasyon artışının akademik başarının da artmasını sağladığı bilinmektedir. Nitekim, Akbaba (2006:359) eğitim – öğretim süreçlerinde motivasyonun öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Yine Lemos ve Verissimo (2014:936) tarafından yapılan çalışmada da motivasyon ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler etkili ve verimli stratejileri öğrenip uyguladıkça kendi kendilerine öğrenirler ve problem çözebilen bireyler haline gelebilirler (Subaşı, 2000:55). Ayrıca Altun ve Çakan (2008) 'a göre de öğrencinin test başarısını etkilediği düşünülen faktörlerden biri de öğrenciye sınava girme ve sınav sürecinde yapılması gerekenleri öğretmektir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kurslarla ilgili olumsuz düşünce sergilemedikleri, olumsuz düşünce belirten öğrencilerinde buna neden olarak kursların akıllı tahta, internet, bireysel tabletler gibi teknolojik imkanlardan uzak ya da yetersiz olduğunu göstermesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Nartgün ve Dilekçi (2016:550) ve İncirli vd. (2017:50) tarafından yapılan çalışmalarda da destekleme ve yetiştirme kurslarının genel olarak değerlendirilmesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş belirttikleri görülmekte ve bu da yapılan bu çalışmadaki bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin olarak, kursların geliştirilebilmesi ve kalitesinin artırılabilmesi için yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak sosyal ve sportif faaliyetlerin yapılması, her hafta deneme sınavlarının uygulanması, kurslara psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin de görevlendirilmesi, eğitim – öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi, sınavlara hazırlık kaynaklarının ücretsiz dağıtılması, bireysel çalışma yapılabilecek sınıfların açılması, köy ve kasabalardaki öğrenciler için kurs merkezlerine taşıma imkanının sağlanması, farklı sınavlar için de (KPSS, YDS gibi) benzer kursların düzenlenmesi, kursların reklam ve tanıtımlarının yapılması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yapılan benzer çalışmalarda bu çalışmadakine benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Ünsal ve Korkmaz (2016:11), Bozbayındır ve Kara (2017:336) ile Göksu ve Gülcü (2016:166) tarafından yapılan çalışmalarda kursların verim ve kalitesinin artırılması için kaynak

eksikliğini giderilmesi ve kaynak eksikliğini en büyük sorun olduğu öğretmenler tarafından belirtilmişken, Nartgün ve Dilekçi (2016:554) tarafından yapılan çalışmada da kurslardaki materyal ve kaynak eksikliğini büyük bir sorun olduğu hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

### Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir :

- Kurslarda görev alacak öğretmenler kısa bir hizmet içi programı ile öğrencileri sınava hazırlama konusunda eğitilebilir.
- Mezun öğrenciler için haftalık ders saati sayısı 30'a çıkarılabilir.
- Kazanım testleri ve deneme sınavlarının sayısı artırılabilir ve her hafta deneme sınavı yapılabilir.
- Kurs programlarında sosyal ve sportif faaliyetlere de yer verilebilir.
- Kurs merkezlerinde haftanın belirli günleri psikolojik danışman ve rehber öğretmenler görevlendirilebilir.
- Öğrenci yada kursiyer velilerinin de destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri alınabilir.
- Benzer bir araştırma farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören ve destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrenciler için de yapılabilir.

### Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online*, 7 (1), 157-173.
- Aydın, B. (Ed.) (2014). *Rehberlik*. Ankara: Pegem.
- Baştürk, S., Doğan, S. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 135-157.
- Berberoğlu, G., Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35.
- Biber, A.Ç., Tuna, A., Polat, A.C., Altunok, F., Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dair Öğrenci Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (23), 103-119.
- Bozbayındır, F., Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sakarya University Journal of Education*. 7 (2), 336-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, U., Köçer, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 7 (1), 123-154.
- Çetinkaya, B. (2014). Rehberlikte Temel Kavramlar. Betül Aydın (Ed.), *Rehberlik içinde* (1-37). Ankara: Pegem.
- Darling-Hamond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-46.
- Davis, D. ve Sorrell, J. (1995). *Mastery Learning in Public Schools: Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/files/mastlear.html> (20.11.2017).
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ersoy, A.F. (2017). Fenomenoloji. Saban, A., Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (81-134). Ankara: Anı.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2014). *Becoming Qualitative Researchers*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Göksu, İ., Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 153-171.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79-91.
- Heyneman, S.P. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. *Peabody Journal of Education*. 86, 183-188.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2015). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- İncirli, A., İlğan, A., Sirem, Ö., Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- Leech, N.L., Onwuegbuzie, A.J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call For Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22 (4), 557-584.
- Lemos, M.S., Verissimo, L. (2014). The Relationships Between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112 (7), 930-938.
- McKinsey Company. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Londra: McKinsey & Company.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek\\_1/yonerge.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/yonerge.pdf) (20.12.2016)
- Nartgün, Ş.S., Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 537-564.
- Özdemir, Ç. (Ed.) (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem.
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime Geçiş ve Özel Dershaneler. *Eğitime Bakış*, (23), 47-57.
- Saban, A., Ersoy, A. (Ed.) (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı.
- Seven, M.A., Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 189-212.
- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı.
- Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25 (117), 50-56.
- Şeker, H. (Ed.) (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Şirin, H. (2000). Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (2), 387-410.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PegemA.
- Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsal, S., Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 87-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Evliliğe Bakışın Değer Yönelimleri ve Bağlanma Türleri Perspektifinden İncelenmesi

HALİL EKŞİ  
MARMARA ÜNİVERSİTESİNESLİHAN YAMAN  
MARMARA ÜNİVERSİTESİZEYNEP NUR NALBANT  
MEB

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Bireylerin sahip oldukları değerlerin ve bağlanma deneyimlerinin her biri, evliliğe yönelik bakışlarını şekillendirmede belirleyici faktörlerden olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışları, sahip oldukları değer yönelimleri ve bağlanma türleri arasındaki ilişkiyi ve demografik özellikler bağlamında söz konusu değişkenlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. **Yöntem:** Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın katılımcılarını Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 224 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Portre Değerler Anketi, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) ve Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. **Bulgular:** Araştırmanın analizleri fark testleri, korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Fark analizi sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda evliliğe bakış ile cinsiyet, ilişki durumu ve evlilik düşüncesi arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Portre Değerler Envanteri geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanları, Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği anlam alt boyutu puanını anlamlı yordamaktadır. Portre Değerler Envanteri geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaygılı alt boyutu puanları, Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği anlam alt boyutu puanını anlamlı yordamaktadır. Aynı zamanda, Portre Değerler Envanteri geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanları, Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği fiziksel yakınlık alt boyutu puanını anlamlı yordamaktadır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Araştırma, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları değerler ve bağlanma biçimleri doğrultusunda evliliğe bakışlarını ortaya koymasını ve alan yazında benzer çalışmanın bulunmaması bakımından önem taşımaktadır. Son olarak, araştırma sonuçlarının üniversitelerin farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerle de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite öğrencilerinde değerler, bağlanma, evliliğe bakış

## Abstract

**Purpose:** Individuals' values and attachment experiences may be determinant in shaping their marriage aspects. The aim of this study is to examine the relationship among university students' perceptions of marriage, their value orientation and attachment levels, and whether these variables are meaningful in the context of demographic characteristics. **Method:** The research is in the correlational survey model. Participants of the research are composed of in total 224 students from Marmara University Atatürk Faculty of Education. In this research, Portrait Values Questionnaire, Experiences in Close Relationships Scale (ECR) and Marital Aspects Scale were used as data collection tools. The analysis of the study were carried out by difference tests, correlation and multiple regression analysis. **Findings:** According to research findings, traditionalism as a subscale of Psychological Well-being Scale and avoidant as a subscale of ECR significantly predict meaning subscale of Marital Aspects Scale. Traditionalism as a subscale of Psychological Well-being Scale and anxious as a subscale of ECR significantly predict meaning subscale of Marital Aspects Scale. Also, traditionalism as a subscale of Psychological Well-being Scale and avoidant as a subscale of ECR significantly predict physical intimacy subscale of Marital Aspects Scale. **Implications for Research and Practice:** This research has an importance to be based on the values and attachment styles of university students and in point of the absence of similar work in the literature. Finally, it is suggested that the results of the research should be realized by students from different faculties of the universities.

**Keywords:** Values in university students, attachment, marital aspects

## Problem Durumu ve Amaç

Aile, bireylerin oluşturduğu topluma ait tüm değer yargıları, norm kurallarını ve sosyal yapıyı kapsamlı bir şekilde yansıtan en temel birim olma özelliğindedir (Bağlı ve Sever, 2005). Pesechian (1999)'a göre, insanlık tarihi boyunca değişim gösteren formlara sahip olsa da aile biriminin değişmeyen tek noktası ailenin gelişen toplumun ilk çevresi olma özelliğidir. Yetişkin bireylerin hayatlarında aldıkları en önemli karar olma özelliğini taşıyan evlilik ise, toplumun en küçük ögesi olan aile biriminin temelini oluşturur (Kublay ve Oktan, 2015). Evlilik, değişik özelliklere ve ihtiyaçlara sahip yetişkinlerin bir arada yaşayarak, hayatı paylaşmak, soyunu devam ettirmek için birleştikleri sistem olup toplumların kültürel yapısı ve değer yargılarına göre farklılıklar göstermektedir (Özügür, 2013; Tuzcu, 2017). Aynı zamanda evlilik kişilerin duygusal, davranışsal, biyolojik ve cinsel doyumun karşılıklı olarak sağlandığı ilişkidir (Çakır, 2008).

Bununla birlikte, bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olan üniversite yaşamı, onların farklı deneyimlerle karşılaştıkları, yeni olan okul ve belki de barınma ortamına uyum sağlamaya çabaladıkları, bir yandan toplumsal kural ve değerlere bağlı kalmaya çalışırken diğer yandan evrensel değer ve ideallere yöneldikleri dönemdir. Aynı zamanda yaşam ritüellerinin değişkenliği, kişiler arası ilişkilerin, sosyal hayat ve okul ortamı açısından farklılaşması gibi ortaya çıkan zorluklarla mücadele etmelerinin beklendiği bir süreci kapsamaktadır (Kentel, 2005; Teo vd, 2000).

İnsanların ihtiyaçlarının bilişsel temellerini oluşturan değerler (Schwartz, 1992), içinde bulunulan koşullardan bağımsız olarak kişilerin davranışlarını yönlendiren üst düzey yapılar olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, 1996). Değerler, tutum ve davranışlarla yakın ilişkili olarak onları yönlendirici etkiye sahiptir (Aydın-Gürler, 2012.s:3). Güngör 1993'e göre değer "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır" (Bacanlı,1999). Kişilerin davranışlarına yön vererek karar mekanizmalarında etkili olan, kişinin kendisi için doğru ve uygun olarak gördüğü istekler, tercihler, seçimler olarak belirlenen, seçenekler arasında tercihe yönelimidir (Erdem, 2003). Değerler kişiliğin oluşumunda etken rol oynayan ilkelere dendir (Schwartz, 1994. Akt. Kublay ve Oktan, 2015). Evlilik söz konusu olduğunda ise değerlerin, eş seçimi, evliliğe yaklaşım, evlilikte beliren sorunlarla baş etme, duygusal ve manevi doyum, hissedilen mutluluk gibi pek çok unsur üzerinde etkili olması beklenmektedir (Kublay ve Oktan, 2015).

İlişkilerin temelini ailede atılması, çocukların ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerin gelecekte partnerleriyle kuracakları ilişki biçimini etkilemesi gibi süreçlerin her biri bağlanma kuramıyla ilişkilendirilmektedir (Çakır, 2008). Bağlanma, çocuk ile anne arasında kurulan ve kişilerin yaşayacakları tüm ilişki biçimlerini etkileyen kuvvetli bağ olmakla birlikte (Solmuş, 2005), güvenli kurulan duygusal bağların varlığı, kişilerin diğerlerine karşı oluşturduğu içsel temalar üzerinde belirgin rol oynamaktadır (Bowlby, 1980). Ebeveynlerle kurulan bağ ile partnerlerle kurulan bağ farklılık gösterse dahi ilişkinin varlığı kişilerde güvenlik hissine ve ihtiyacına katkıda bulunmakta ve destek gücü alacağı kişilerin varlığını anlamlı kılmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Feeney ve Van Vleet, 2010).

Alanyazında eşlerin bağlanma örüntülerinin ilişkilerini etkilediklerine dair yapılmış çalışmalarda benzerlik hipotezi kişilerin kendi bağlanma stillerine benzer özelliklere sahip kişileri seçtiklerini savunmaktadır. Tamamlayıcı hipotezi ise kişilerin bağlanma özelliklerine göre beklentilerini gerçekleştirebilecek özellikteki kişileri seçtiklerini öne sürmektedir. Güvenli Bağlanma Hipotezi ise kişilerin bağlanma örüntülerinden bağımsız biçimde eş olarak güvenli bağlanan kişileri seçtiklerini savunmaktadır (Bosma ve Gerlsma, 2003; Uluyol, 2014).

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışları ile sahip oldukları değer yönelimleri ve bağlanma türleri arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenlere göre evliliğe bakış, değer yönelimleri ve bağlanma türlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu dört temel soruya yanıt aranmıştır: 1) Üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışları, sahip oldukları değer yönelimleri ve bağlanma türleri; cinsiyet, ilişki durumu, evlilik düşüncesi değişkenlerine göre önemli bir biçimde farklılaşmakta mıdır? 2) Üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışı, değer yönelimleri ve bağlanma türleri alt boyutları arasında ilişki var mıdır? 3) Öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanları evliliğe bakış tarzları anlam alt boyut puanlarını önemli bir biçimde yordamakta mıdır? 4) Öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaygılı alt boyutu puanları evliliğe bakış tarzları anlam alt boyut puanlarını önemli bir biçimde yordamakta mıdır? 5) Öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanları evliliğe bakış tarzları fiziksel yakınlık alt boyut puanlarını önemli bir biçimde yordamakta mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin istatistiksel analize yer verilmektedir.

## Araştırma Deseni

Araştırma, birden fazla değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapıldığı için ilişkisel araştırma modelindedir (Büyüköztürk, 2016). İlişkisel araştırma modeli, herhangi bir müdahalede bulunmadan bir ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkiyi çözümlenerek bir olayı anlamaya çalışan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışmada öncelikli olarak, katılan bireylerin, demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yüzdeler ve frekanslar; demografik özelliklere göre değişkenler arası farklılaşmaları değerlendirmek için iki gruplu t-testi kullanılmıştır. Ardından, evliliğe bakış, değer yönelimleri ve bağlanma türleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon (r) uygulanmıştır son olarak da, üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değer yönelimlerinin ve bağlanma türlerinin evliliğe bakışlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasındaki lineerliğin (doğrusallığın) gücünü ve yönünü ortaya koymak, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla regresyon analizine başvurulmuş ve değişken sayısının ikiden fazla olması dolayısıyla da çoklu regresyon yöntemi tercih edilmiştir (Gorard, 2001).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nde lisans programı okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin evliliğe bakış tarzlarının değer yönelimleri ve bağlanma özellikleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada katılımcı grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 224 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzdeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	183	81,7
Erkek	41	18,3
Toplam	224	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 183 (% 81,7) kadın, 41 (% 18,3) erkek olarak olmak üzere toplam 224 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmanın verileri 2017-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Uygulama için, eğitim fakültesindeki bölümlere ait farklı derslerin öğretim elemanlarına ulaşılmış; öğretim elemanlarının uygun gördüğü ders saatlerinde çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere araştırmacı gözetiminde veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının eksik dolduran öğrenciler örnekleme dâhil edilmemiştir. Uygulama ortalama 20 dakika sürmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu”, Park ve Rosen (2013) tarafından geliştirilen, Akın, Sarıçam ve ark. tarafından (2014) Türkçeye uyarlanan “Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği”, değer yönelimlerinin belirlenmesi için Schwartz’ın değer kuramı temel alınarak oluşturulan “Portre değerler Anketi” (2010) ve bağlanma türlerini incelemek amacıyla Brennan, Clark ve Shaver (1998) tarafından geliştirilmiş; Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından uyarlanmış “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)” kullanılmıştır.

### Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği

Bireyin evliliğe bakış açısını değerlendirmek amacıyla Park ve Rosen (2013) tarafından geliştirilen, Akın, Sarıçam ve ark.(2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği 23 maddeden ve altı alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. 6’lı likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin alt boyutları: Romantizm (3 madde), Saygı (5 madde), Güven (5 madde), Finans (3 madde), Anlam (4 madde), fiziksel yakınlık (3 madde) şeklindedir. Ölçeğin orijinal formunda yapı geçerliliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksi değerleri: ( $\chi^2(215)= 723.34, p < .001., RMSEA= .07, CFI= .93, TLI= .92$  ve  $SRMR= .05$ ) olarak bulunmuş olup madde faktör yükleri .65 ile .91 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları, romantizm alt boyutu için .80, saygı alt boyutu için .92, güven alt boyutu için .85, finans alt boyutu için .85, anlam alt boyutu için .85, fiziksel yakınlık alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları, romantizm alt boyutu için .94, saygı alt boyutu için .85, güven alt boyutu için .55, finans alt boyutu için .91, anlam alt boyutu için .82, fiziksel yakınlık alt boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Evliliğe Bakış Tarzları ölçeğinin yapı geçerliliği için orijinal formundaki maddelerin doğrulanması doğrulayıcı faktör analizi(DFA) uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri ( $\chi^2=653.96, sd=217, RMSEA= .087, CFI= .90, IFI= .90$ ) olarak bulunmuştur. Altı boyutlu evliliğe bakış tarzları modelinin kabul edilebilir uyum verdiği ortaya koyulmuştur (Akın, Sarıçam ve ark., 2014).

### Portre Değerler Anketi

Schwartz’ın (1992; 1996) değer kuramı temel alınarak Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens (2001) tarafından değer yönelimlerini ölçmek için geliştirilmiş olan Portre Değerler Anketi (PDA; Portrait Values Questionnaire) bir üniversite örnekleminde Türkçeye uyarlanarak psikometrik özellikleri ve değer tiplerindeki cinsiyet farkları incelenmiştir (Demirutku ve Sümer, 2010). Ölçek 40 madde ve 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik şeklindedir. Ölçekte maddelerin yanıtlanmasında 6’lı likert (1-bana hiç benzemiyor, 2-bana benzemiyor, 3-bana pek benzemiyor, 4-bana az benziyor, 5-bana benziyor, 6-bana çok benziyor) tipi kullanılmıştır. PDA maddelerinin güvenilirlik katsayıları için Cronbach alfa ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. İlk uygulama sonucunda iç tutarlılık en düşük katsayı .56 ile Özyönelim, en yüksek katsayı ise .82 ile Başarı değer tipinde gözlenmiştir. İkinci uygulama sonucunda ise değerlerin iç tutarlık katsayıları ise .63 (Geleneksellik değer tipi) ile .84 (Başarı değer tipi) arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test sonucuna göre en düşük güvenilirlik katsayısı .65 (Özyönelim değer tipi), en yüksek güvenilirlik katsayısı ise .82 (Geleneksellik değer tipi) olarak tespit edilmiştir.

Analizlerden önce, her katılımcı için PDA’nın 40 maddesinde yaptığı derecelendirmelerin ortalaması, 10 değer tipi puanından çıkarılarak standardize edilmiştir. Böylelikle, yanıtlayıcıların ölçeği kullanma farklarından kaynaklanan yanlılığın kontrol edilmesi hedeflenmektedir. Önceki çalışmalarda bu işlem yapılmaksızın hesaplanan istatistiklerin hatalı çıkarımlara yol açacağı vurgulanmaktadır (Demirutku ve Sümer, 2010).

### Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)

Bağlanmada temel iki boyut olan yakın ilişkilerde yaşanan kaygı ve başkalarından kaçınmayı ölçmek amacıyla Brennan ve arkadaşları tarafından (1998) YİYE geliştirilmiştir. 36 maddeden oluşan ölçeğin 18 maddesi kaçınmacı bağlanma, diğer 18 maddesi



ise kaygılı bağlanma boyutlarını ölçmektedir. 7'li likert (1=Hiç katılmıyorum; 4=Ne katılıyorum ne katılmıyorum; 7=Tamamen katılıyorum) tipi ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Küme analizi yöntemi sonucunda her iki boyuttan düşük puan alanlar (düşük kaygı ve kaçınma) güvenli bağlanma, her iki boyuttan da yüksek puan alanlar korkulu bağlanma, kaygı boyutundan yüksek kaçınma boyutundan düşük alanlar saplantılı bağlanma ve kaygı boyutundan düşük kaçınma boyutundan yüksek puan alanlar ise kayıtsız bağlanma stili içinde yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye'de araştırmalarda kullanılması amacıyla iki uzman yardımıyla çeviri ve tersine çeviri yoluyla tercüme edilmiştir (Sümer, 2006).

### Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesine parametrik test yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli görülen örneklem sayısının uygunluğu ve dağılımın normalliği kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla ölçeklerin çarpıklık katsayısı ile basıklık katsayısı, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölünmüş -1.5 ile +1.5 arasında kalan değerler hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda, 18 bireye ait ölçek elenerek 224 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmada demografik değişkenlere göre evliliğe bakış anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutları, değer yönelimleri geleneksellik alt boyutu ve bağlanma düzeyleri kaçınmacı ve kaygılı alt boyutlarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Evliliğe bakış, değer yönelimleri ve bağlanma türleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon (r) uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri geleneksellik alt boyutu ile bağlanma özelliklerinin (kaygılı-kaçınmacı) evliliğe bakış tarzlarının anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları ve yorumları yer almaktadır.

### Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyutu, evliliğe bakış anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu ve bağlanma düzeyleri kaçınmacı-kaygılı alt boyutları puanlarının demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz bulgularına yer verilmektedir. Bu amaç doğrultusunda, verilerin istatistiksel çözümlemelerinde "Bağımsız Gruplar t Testi"nden yararlanılmış, elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2. Portre değerler anketi geleneksellik alt boyutu, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri (YİYE) anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu ve evliliğe bakış tarzları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						T	Sd	p
Geleneksellik	Kadın	183	10,174	3,031	,224	2,581	222	,011
	Erkek	41	11,536	3,155	,492			
Anlam	Kadın	183	17,776	4,308	,318	2,945	222	,004
	Erkek	41	15,658	3,410	,532			
Fiziksel Yakınlık	Kadın	183	14,464	2,957	,218	-,087	222	,930
	Erkek	41	14,512	3,963	,618			
YİYE-Kaçınmacı	Kadın	183	3,318	,937	,069	3,007	222	,003
	Erkek	41	2,842	,806	,125			
YİYE-Kaygılı	Kadın	183	3,394	,901	,066	-1,125	222	,262
	Erkek	41	3,565	,772	,120			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Portre Değerler Anketi Geleneksellik alt boyutu, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) Kaçınmacı ve Kaygılı alt boyutları ve Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında geleneksellik, anlam ve kaçınmacı alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Söz konusu farklılık, geleneksellik alt boyutu için erkeklerin lehine, anlam ve kaçınmacı alt boyutları için kadınların lehinedir. Kaygılı ve fiziksel yakınlık alt boyutuna ait grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### İlişki Durumu Değişkeni Açısından Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyutu, evliliğe bakış anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu ve bağlanma düzeyleri kaçınmacı-kaygılı alt boyutları puanlarının demografik değişkenlerden biri olan ilişki durumu değişkeni bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz bulgularına yer verilmektedir. Bu amaç doğrultusunda, verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde "Bağımsız Gruplar t Testi"nden yararlanılmış, elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3. Portre değerler anketi geleneksellik alt boyutu, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri (YİYE) anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu ve evliliğe bakış tarzları ölçeği puanlarının ilişki durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						T	Sd	p
Geleneksellik	Var	183	10,716	3,129	,363	.993	222	.322
	Yok	41	10,280	3,074	,251			
Anlam	Var	183	15,608	4,666	,541	-4,281	222	.001
	Yok	41	18,266	3,715	,303			
Fiziksel Yakınlık	Var	183	15,148	2,968	,345	2,271	222	.024
	Yok	41	14,140	3,200	,261			
YİYE-Kaçınmacı	Var	183	3,482	,880	,071	-6,198	222	.002
	Yok	41	3,128	,862	,100			
YİYE-Kaygılı	Var	183	3,571	,854	,069	-3,641	222	.003
	Yok	41	2,679	,782	,090			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Portre Değerler Anketi Geleneksellik alt boyutu, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) Kaçınmacı ve Kaygılı alt boyutları ve Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu puanlarının ilişki durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlam, fiziksel yakınlık, kaçınmacı ve kaygılı alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Söz konusu farklılık, fiziksel yakınlık kaçınmacı ve kaygılı alt boyutları için ilişkisi olanların lehine, anlam alt boyutu için ise ilişkisi olmayanların lehinedir. Geleneksellik alt boyutuna ait grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### Evlilik Düşüncesi Değişkeni Açısından Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyutu, evliliğe bakış anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu ve bağlanma düzeyleri kaçınmacı-kaygılı alt boyutları puanlarının demografik değişkenlerden biri olan evlilik düşüncesi değişkeni bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz bulgularına yer verilmektedir. Bu amaç doğrultusunda, verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde "Bağımsız Gruplar t Testi"nden yararlanılmış, elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4. Portre değerler anketi geleneksellik alt boyutu, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri (YİYE) anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu ve evliliğe bakış tarzları ölçeği puanlarının evlilik düşüncesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						T	Sd	p
Geleneksellik	Var	183	10,477	2,991	,365	,345	97	,731
	Yok	41	10,250	3,222	,569			
Anlam	Var	183	15,716	4,744	,579	3,485	97	,001
	Yok	41	17,937	2,950	,521			
Fiziksel Yakınlık	Var	183	15,253	2,872	,366	2,541	222	,012
	Yok	41	14,156	3,418	,350			
YİYE-Kaçınmacı	Var	183	2,703	,811	,604	-3,927	97	,001
	Yok	41	3,381	,790	,139			
YİYE-Kaygılı	Var	183	3,163	,913	,111	-3,108	97	,002
	Yok	41	3,758	,843	,149			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Portre Değerler Anketi Geleneksellik alt boyutu, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) Kaçınmacı ve Kaygılı alt boyutları ve Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği anlam ve fiziksel yakınlık alt boyutu puanlarının evlilik düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlam, fiziksel yakınlık, kaçınmacı ve kaygılı alt boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Söz konusu farklılık, fiziksel yakınlık alt boyutları için evlilik düşüncesi olanların lehine; anlam, kaçınmacı ve kaygılı alt boyutları için evlilik düşüncesi olmayanların lehinedir. Geleneksellik alt boyutuna ait grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

#### Portre Değerler Anketi Geleneksellik Alt Boyutu, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) Alt Boyutları ve Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyutu, evliliğe bakış tarzı alt boyutları ve YİYE kaçınmacı-kaygılı alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analizlere yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyutu, evliliğe bakış tarzı alt boyutları ve YİYE kaçınmacı-kaygılı alt boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon analiziyle incelenmesine dair bulgular

Değişkenler	$\bar{x}$	SS	Geleneksellik	Kaçınmacı	Kaygılı
Romantizm	14,06	3,07	,041	,255**	,036
Saygı	18,03	5,01	-,072	,588**	,687**
Güven	27,32	3,03	-,084	-,182**	-,004
Ekonomi	12,72	3,31	,080	-,197**	-,061
Anlam	17,38	4,23	-,233**	,681**	,333**
Fiziksel Yakınlık	14,47	3,15	,152*	-,350**	-,034
Geleneksellik	10,42	3,09		,109	0,41

Kaçınmacı	3,23	,93
Kaygılı	3,42	,88

\*\* p<.001, \* p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyutu, evliliğe bakış tarzı alt boyutları ve YİYE kaçınmacı-kaygılı alt boyutları arasındaki ilişkilerde, romantizm ile kaçınmacı puanları arasında ( $r = .255$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönlü, saygı ile kaçınmacı puanları arasında ( $r = .588$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde, saygı ile kaygılı puanları arasında ( $r = .687$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde, güven ile kaçınmacı puanları arasında ( $r = -.182$ )  $p < .001$  düzeyinde negatif yönlü; kaygılı ile ( $r = .687$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde, ekonomi ile kaçınmacı puanları arasında ile ( $r = -.197$ )  $p < .001$  düzeyinde negatif yönlü, anlam ile geleneksellik puanları arasında ( $r = -.233$ )  $p < .001$  düzeyinde negatif yönde; kaçınmacı puanları arasında ( $r = .681$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde; kaygılı puanları arasında ( $r = .333$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde, fiziksel yakınlık ile geleneksellik puanları ( $r = .152$ )  $p < .05$  düzeyinde pozitif yönlü; kaçınmacı puanları arasında ( $r = -.350$ )  $p < .001$  düzeyinde negatif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### Değer Yönelimi Geleneksellik Alt Boyutu ile YİYE Kaçınmacı Alt Boyutu Puanlarının Evliliğe Bakış Anlam Alt Boyutu Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanlarının evliliğe bakış anlam alt boyutu puanları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin regresyon analizinde algılanan değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanları yordayıcı değişken, evliliğe bakış anlam alt boyutu ise yordanan/bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin evliliğe bakış anlam alt boyutu puanlarının değer yönelimi geleneksellik alt boyutu ile YİYE kaçınmacı alt boyutuna göre yordanıp yordanmadığına ilişkin bulgular

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	p
Sabit	8.94	1.15		7.77	,00
Geleneksellik	-.48	.06	-.08	-1.76	,07
Kaçınmacı	3.00	.22	-.66	13.20	,00

$R^2 = .47$ ;  $F = .98$   $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin evliliğe bakışta anlam puanları için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda geleneksellik ve kaçınmacı değişkenleri birlikte katılımcıların anlam puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [ $F = .98$ ;  $p < .01$ ] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte evliliğe bakış anlam puanlarının toplam varyansının %47'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin evliliğe bakış anlam puanları üzerinde kaçınmacı ( $\beta = -.08$ ;  $p < .01$ ) değişkeninin anlamlı yordayıcılığının olduğu; buna karşın geleneksellik değişkeninin yordayıcı etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

#### Değer Yönelimi Geleneksellik Alt Boyutu ile YİYE Kaygılı Alt Boyutu Puanlarının Evliliğe Bakış Anlam Alt Boyutu Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaygılı alt boyutu puanlarının evliliğe bakış anlam alt boyutu puanları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin regresyon analizinde algılanan değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaygılı alt boyutu puanları yordayıcı değişken, evliliğe bakış anlam alt boyutu ise yordanan/bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin evliliğe bakış anlam alt boyutu puanlarının değer yönelimi geleneksellik alt boyutu ile YİYE kaygılı alt boyutlarına göre yordanıp yordanmadığına ilişkin bulgular

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	p
Sabit	15.30	1.28		11.93	,00
Geleneksellik	-1.49	.033	-.27	-4.46	,00

Kaygılı 1.74 .29 -.36 5.93 ,00

R<sup>2</sup>=.18; F= .24 p<.01

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin evliliğe bakışta anlam puanları için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda geleneksellik ve kaygı değişkenleri birlikte katılımcıların anlam puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F= .24; p<.01] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte evliliğe bakış anlam puanlarının toplam varyansının %18'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin evliliğe bakış anlam puanları üzerinde kaygılı ( $\beta = -.36$ ;  $p < .01$ ) ve geleneksellik ( $\beta = -.27$ ;  $p < .01$ ) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılığının olduğu belirlenmiştir.

#### Değer Yönelimi Geleneksellik Alt Boyutu ile YİYE Kaçınmacı Alt Boyutu Puanlarının Evliliğe Bakış Fiziksel Yakınlık Alt Boyutu Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanlarının evliliğe bakış fiziksel yakınlık alt boyutu puanları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin regresyon analizinde algılanan değer yönelimi geleneksellik alt boyut puanları ile YİYE kaçınmacı alt boyutu puanları yordayıcı değişken, evliliğe bakış fiziksel yakınlık alt boyutu ise yordanan/bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin evliliğe bakış fiziksel yakınlık alt boyutu puanlarının değer yönelimi geleneksellik alt boyutu ile YİYE kaçınmacı alt boyutuna göre yordanıp yordanmadığına ilişkin bulgular

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	p
Sabit	17.27	1.10		15.68	,00
Geleneksellik	.32	.263	.07	1.23	,22
Kaçınmacı	-1.12	.218	-.33	-5.17	,00

R<sup>2</sup>=.12; F= .16 p<.01

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin evliliğe bakışta fiziksel yakınlık puanları için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda geleneksellik ve kaçınmacı değişkenleri birlikte katılımcıların fiziksel yakınlık puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F= .24;  $p < .01$ ] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte evliliğe bakış fiziksel yakınlık puanlarının toplam varyansının %16'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin evliliğe bakış fiziksel yakınlık alt boyutu üzerinde geleneksellik ( $\beta = -.07$ ;  $p < .01$ ) değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu; buna karşın, kaçınmacı ( $\beta = -.33$ ;  $p < .01$ ) değişkeninin anlamlı yordayıcılığının olmadığı görülmektedir.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışları ile sahip oldukları değer yönelimleri ve bağlanma türleri arasındaki ilişkiyi ve demografik değişkenlere göre evliliğe bakış, değer yönelimleri ve bağlanma türlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları değerler ve bağlanma biçimleri doğrultusunda evliliği nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaya yönelik ülkemizde yapılmış çalışmanın bulunmaması araştırmamızın özgün yanını oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, erkek üniversite öğrencilerinin ilişkide geleneksellik değerini daha fazla öncüllediği görülmektedir. Bacanlı'nın 1999 ve 2001 yıllarında yapmış olduğu değer yönelimleri ve eş tercihleri adlı çalışmalarında erkeklerin geleneksellik değerine ve özelliğine daha fazla önem verdiği tespiti, bu çalışma bulgularını destekleyici niteliktedir. İşmen-Gazioğlu'nun (2006) yaptığı çalışmanın sonuçlarında, erkeklerin evliliğe yönelik düşüncelerinin kadınlardan daha geleneksel olduğu görülmektedir. Buna karşın, Altunay ve Yalçınkaya (2011)'in yapmış olduğu çalışmaya göre ise kadınların erkeklere göre tüm değer boyutlarına daha fazla önem verdikleri görülmekle birlikte, geleneksellik değeri her iki cinsiyetin de önem verdiği değerlerdendir. Fırat ve Açıkgözün (2012) çalışmasına göre, kadınların başarı, evrensellik, hazcılık, geleneksellik ve güvenlik değer alt boyutlarına erkeklerden daha çok önem verdiği bulunmuştur. Öcal ve Yıldırım (2014) çalışmalarında ise, cinsiyet değişkeni ile geleneksellik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışmada, kadınların kaçınmacı bağlanma stiline erkeklerden daha fazla sahip olduğu görülürken, Aslan (2016)'nın çalışmasında cinsiyet değişkeni ile bağlanma düzeyinin kaçınma ve kaygı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, araştırma sonucuna göre, ilişkisi olan bireylerin daha fazla kaygılı ve kaçınmacı tutum içerisinde oldukları, fiziksel yakınlığa daha fazla önem verdikleri görülürken, evlilik düşüncesine sahip bireylerde fiziksel yakınlığa atfedilen önem fazla iken kaçınmacı ve kaygılı tutumlar daha az sergilenmektedir. Aynı zamanda, evliliği düşünmeyen bireylerin ilişkide anlam boyutuna, evlilik düşüncesinde olanlara göre daha fazla önem attığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, evliliğe bakış anlam alt boyutunun geleneksellik ile negatif yönlü zayıf bir ilişkisi, kaçınmacı ve kaygılı bağlanma alt boyutlarıyla ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Evliliğe bakış fiziksel yakınlık alt boyutunun geleneksellik ile pozitif yönlü zayıf ilişkisi, kaçınmacı bağlanma puanıyla ise negatif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırma sonuçlarına göre geleneksellik ve kaçınmacı bağlanma değişkenleri, birlikte, evliliğe bakışta anlam alt boyutunun toplam varyansının yaklaşık %47'sini; geleneksellik ve kaygılı bağlanma değişkenlerinin birlikte evliliğe bakışta anlam alt boyutunun toplam varyansının yaklaşık %18'ini; geleneksellik ile kaçınmacı bağlanma alt boyutunun evliliğe bakışta fiziksel yakınlık alt boyutunun toplam varyansının %16'sını açıkladığı görülmektedir. Başka bir deyişle, bireyin yakın ilişkilerde bağlanma stilleri (kaçınmacı-kaygılı) ile sahip olduğu geleneksellik değerinin evliliğe ilişkin bakış tarzında anlamı; bireyin yakın ilişkilerde bağlanma stilleri (kaçınmacı) ile sahip olduğu geleneksellik değerinin evliliğe ilişkin bakış tarzında fiziksel yakınlığı anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Bu araştırma Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlı olup, evliliğe bakışın belirlenmesine yönelik çalışmaların daha kapsamlı ve farklı gruplarla yinelenmesi önerilmektedir. Bu çalışmanın genç yetişkinler, üniversite öğrencileri, değer yönelimleri, evliliğe yönelik tutumlar gibi konularda alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### Kaynakça

- Akın, A., Sarıçam, H., Yıldız, B., Akın, Ü., Kaya, M., Arıcı, N., ...Sahraç, Ü. (2014). *Evliliğe bakış tarzları ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 2. Kadın Araştırmaları Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Eskişehir.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 5-28.
- Aslan, D. M. (2016). *Bağlanma stilleri ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumu üzerindeki etkilerinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi* (1.Basım). Ankara: Nobel.
- Bağlı, M. ve Sever, A. (2005). Tabulaştırılan/Tabulaşan kurumun (ailenin) kurbanlıklar edinme pratiği: Levirat ve Sororat. *Aile ve Toplum*, 2 (9).
- Bacanlı, H. (1999). *Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri*. Kısmen V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara.
- Bacanlı, H. (2001). Eş tercihleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11 (15), 7-16.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *The developing child*. Boston: Pearson International.
- Bosma, H. ve Gerlsma, C. (2003). *From early attachment to relations to the adolescent and adult organization of self*. In J. Valsiner, and K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology*, London: Sage,
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakır, S. (2008). *Evli bireylerin evlilik uyumlarının ana-babalarına bağlanma düzeyleri ve demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 17-25.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Feeney, B. C. ve Van Vleet, M. (2010). Growing through attachment: The interplay of attachment and exploration in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 226-234.
- Fırat, N., Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 422-435.
- Gazioğlu, A. E. (2006). Genç yetişkinlerin evlilik ve aile hayatına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 107-123.
- Gorard, S. (2001). *Quantitative methods in educational research: The role of numbers made easy*. London: Continuum.

- Kentel, F. (2005). Türkiye' de genç olmak: Konformizm ya da siyasetin yeniden inşası. *Birikim*, 196, 11-18.
- Kublay, D. ve Oktan, V. (2015). Evlilik uyumu: Değer tercihleri ve öznel mutluluk açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (44), 25-35.
- Öcal, A. ve Yıldırım, E. (2014). Dış göçler sebebiyle parçalanmış aile çocuklarının değer algılarının incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 34(2): 155-183.
- Özüğurlu, K. (2013). *Evlilik raporu*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Pesechian, N. (1999). *Pozitif aile terapisi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries*. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1996). *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*. The psychology of values: The Ontario Symposium. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Solmus, T. (2008). *Bağlanma ve aşkın iki yüzü*. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (57), 1-22.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M.W., Hunsberger, B. ve Pancer, S.M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the Peoples Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15:(1): 123-144.
- Tuzcu, A. (2017). *Evlili bireylerde kişilik özelliklerinin evlilik uyumu ve evlilik doyumu üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Uluyol, F. (2014). *Bağlanma örüntüleri, eşe yönelik kişilerarası şemalar ve evlilik sorunlarıyla başa çıkabilme düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

**Üst kavramsal Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık, Fen Öğretmeye Yönelik Öz-Yeterlilik ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi****The Effect of Metaconceptual Teaching Activities on the Pre-service Classroom Teachers' Metacognitive Awareness, Science Teaching Self-efficacy and Academic Achievement**

NEVİN KOZCU ÇAKIR

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN GÜVEN

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Günümüzde öğrencilerin artık bilgiyi ezberlemeyi değil bilgiyi elde edilme yollarını öğrenmesi önemli hale gelmiştir. Bunu yapabilmeleri için öncelikle kendileri hakkında fikir sahibi olmalıdırlar. Bunu sağlanmasında öğrencinin aktif olması kendinin neyi bilip bilmediği hakkında fikir sahibi olması önemlidir. Bu noktada bu günlerde önemli hale gelen üstbiliş karşımıza çıkmaktadır. Üstbilişin gelişmesinde birçok öğretim yöntemi, stratejisi vardır. Bunlardan birisi de üst kavramsal öğretim etkinlikleridir. Buradan hareketle yapılan araştırmada fen bilgisi laboratuvar uygulamalarında ses ve ışık konusunun üst kavramsal öğretim etkinlikleri ile yürütülmesinin sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık, fen öğretmeye yönelik öz-yeterlilik ve akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol gruplu ön-son test yarı deneysel model kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören ve gerçekleştirilen tüm deneylere katılan öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini toplam 62 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", "Fen Öğretmeye Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği" ve "Ses ve Işık Kavram Testi" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi laboratuvar uygulamalarında üst kavramsal öğretim etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin başarıları, üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise sadece uygulanan laboratuvar uygulamalarının öğrencilerinin başarıları, üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Fen eğitimi, üstbilişsel farkındalık, öz-yeterlilik, üst kavramsal öğretim.

**Abstract:** Nowadays it becomes important for students to learn how to have access to information rather than memorize it. For students to do so, they first need to have self-awareness. Thus, it is of great importance for students to be active and to be cognizant of what they know or do not know. In this regard, metacognition becomes important. In the development of metacognition, there are many instructional methods that can be used. One of them is metaconceptual teaching activities. In this connection, the current study focuses on the effect of using metaconceptual teaching activities for the teaching of the unit "Sound and Light" in laboratory applications on the pre-service classroom teachers' metacognitive awareness, science teaching self-efficacy and academic achievement. The current study was designed in line with the control group pretest-posttest quasi experimental model. The study was conducted on the second-year pre-service classroom teachers who had taken part in all the laboratory experiments in the spring term of 2017-2018 academic year. The sample of the study consisted of 62 teacher candidates. The data of the study were collected by using the "Metacognitive Awareness Inventory", "Science Teaching Self-efficacy Scale" and "Sound and Light Concept Test". The collected data were analyzed by means of dependent and independent samples t-test. At the end of the study, it was concluded that the metaconceptual teaching activities used in the science laboratory activities had positive effects on the pre-service teachers' academic achievement, metacognitive awareness and self-efficacy when compared to the control group students who had been instructed through traditional methods.

*Keywords:* Science education, metacognitive awareness, self-efficacy, metaconceptual teaching.

**1. Giriş**

Üstbiliş bireyin kendisi hakkında neyi bilip bilmediği hakkındaki bilgileri ve öğrenmeleri üzerine kontrollerini içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Efklides, & Sideridis, 2009). Son yıllarda eğitim alanında bu konu ve gelişimi hakkında çalışmalara ağırlık verilmiştir. Üstbiliş birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve farklı kategorilere ayrılmıştır. Bunlardan önde gelenleri ise Flavell (1979), Schraw (1998) ve Kuhn (1999)'dur. Genel anlamda araştırmacıların tanımlamaları ve kategorileri incelendiğinde Flavell (1979); 3 kategoriye ayırmıştır. Bunlar açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgidir. Schraw (1998), iki ana kategoriye ayırmış: bilişin düzenlenmesi ve bilişin bilgisi olarak daha sonra bilişin bilgisini 3 alt gruba ayırmıştır. Bunlar ise; açıklayıcı, durumsal ve yöntemsel bilgi olarak. Kuhn (1999) ise; epistemolojik üstbilgi, açıklayıcı üstbilgi ve yöntemsel üstbilgi olmak üzere 3'e ayırmıştır. Üstbiliş ile ilgili çeşitli tanımlamalara göre; bir zihinsel etkinliğin diğer zihinsel sürece yansımaları (Efklides, 2001), öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve kendini değerlendirme (Açıkgöz, 2000), bireyin kendi biliş sistemi, çalışması hakkındaki bilgisi ve öğrenme özelliklerinin farkında olarak bilişsel süreçlerini izleyip düzenlemesi (Senemoğlu, 2007) ve bireyin kendi bilişleri hakkındaki bilişleri (Nelson, 1999) olarak tanımlanmıştır. Üstbiliş gelişimi kişinin istenilen bilgiye ulaşmasını ve bireysel öğrenmelerini kendi içinde anlamlandırmasını sağladığı için öğretimde gelişimi çok önemlidir (Georghades, 2004). Özellikle fen eğitiminde birçok kavramın öğrenilmesinde birçok güçlük karşılaşılmaktadır bazı araştırmacıların çalışmaları sonucunda özellikle fen eğitiminde üstbiliş öğrenmeyi pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Georghades, 2004). Schaw (1998), öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerilere sahip olduklarını fakat bu bilgi ve becerileri genelde kullanmadıklarını bunun sebebinin bu bilgi ve beceriler ile karşılaşmalarını ve öz düzenleme ile ilişkilendirmemeleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öz düzenlemenin tanımı yapılacak olursa;



öz-yeterlilik bireyin karşılaştığı bir problemin ya da durumun çözülmesinde ya da durumla başa çıkılabilmesinde kendinin yapabilecekleri ile ilgili kendi ile alakalı yargıları içerir (Bıkmaz, 2002). Tanıma bakıldığında üstbilgi ile öz-yeterlilik algısının birbiri ile ilişki içinde olduğu söylenebilir. Bu durumda üstbilginin bireylerde gelişmesi öz yeterlilik algısını da geliştireceği için uygun öğrenme hedeflerinin etkili bir şekilde gelişmesine olanak sağlar (Paris, & Winograd, 1990; Akt: Doğan, 2013). Erden'in (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri ne kadar yüksek ise öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri çaba ve isteklilik düzeylerinin o kadar çok olduğu görülmüştür. Ayrıca öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin ders başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Üstbilginin kavramsal değişim üzerinde etkili olduğuna dair birçok çalışma mevcuttur (Beeth, 1998; White, & Gunstone, 1989; Yürük, 2005; 2007; Yürük, Beeth, & Andersen, 2009; Yürük, Selvi, & Yakışan, 2011). Yapılan çalışmalarda üstbilgisel becerileri yüksek olan öğrencilerin yeni karşılaştıkları kavramları daha kolay öğrendikleri, akademik başarılarının yüksek olduğu, ilgili derse yönelik yüksek motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir (Altındağ, 2008; Coutinho, 2006; Çakıroğlu, 2007; Demir-Gülşen, 2000; Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger, 2003; Özsoy, 2008). Bu doğrultuda öğrencilerin bazı soyut olan kavramları anlamakta zorluk yaşadıklarında veya zihinlerinde yapılandıramadıklarında ve diğer konularla ilişki kuramayıp günlük hayatla bağdaştıramadıklarında üstbilgisel becerilerin öğrencilere fark ettirilmesi veya geliştirilmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmelidir (Thompson, 2007; Yang, & Lee, 2013; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Yazınsal alan incelendiğinde; bireyin üstbilgisel becerilerine ilişkin faaliyetler üstkavramsal faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Yürük, 2005; Yürük, Beeth, & Andersen, 2009). Zohar ve Barzilai (2013) göre üstkavramsal faaliyetler birçok öğretim uygulamasını içermektedir. Bu uygulamalar kavram haritası oluşturma, etkileşimli tartışma, görsel sunumlar, metaforlar, yansıtıcı günlük yazma, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, öğrencilerin düşünmesini, tartışmasını, değerlendirmesini ve açıklamasını teşvik eden birçok uygulamalar, üstbilgisel modeller gibi farklılık göstermektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, üstkavramsal öğretim etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgisel farkındalık, fen öğretime yönelik öz-yeterlilik ve akademik başarıları üzerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

1. Deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu kavram ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli:

Çalışma öntest-son eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel modellerde daha önceden oluşturulmuş grupların kullanılması ve bu gruplardan birinin deney birinin kontrol grubu olmasına rastgele karar verilmesidir. Burada her bir gruba ön test uygulanır ve uygulama gerçekleştirilir, uygulama sonun da gruplar tekrar ölçme işlemine tabi tutulur. Elde edilen veriler ön test ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ve ayrıca deney ve kontrol grubunun ön ve son testleri arasında farkın ne derecede olduğu belirlenmeye çalışılır (Baştürk, 2014; Büyüköztürk, 2007; Metin, 2014).

### 2.2. Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2. sınıfta öğrenim gören ve "Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları II" dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya dersi alan ve laboratuvar ortamında gerçekleştirilen bütün etkinlik ve deneylere katılan toplam 62 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların yaşları 19-21 arasındadır. Çalışma grubuna, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir olması nedeniyle u örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilgisel farkındalıklarını ölçmek amacıyla "*Bilişötesi Farkındalık Envanteri*", fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerini belirlemek için "*Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği*" ve derse yönelik akademik başarılarını tespit etmek amacıyla "*Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-uçlu Kavram Testi*" kullanılmıştır.

*Bilişötesi Farkındalık Envanteri*, öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarını belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Envanterde toplam 52 madde yer almakta ve maddeler 5'li Likert tipi ölçeklendirilmiştir. Ayrıca madde analizleri sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının ".35" ile ".65" arasında değiştiği tespit edilerek, envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları ".95" olarak bulunmuştur.

*Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği*, öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla; Hazır Bıkmaz (2002) tarafından geliştirilmiş, 21 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin 21 maddeden ve 2 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar, fen öğretimi öz yeterlilik inancı ve fen öğretiminde sonuç beklentisi olarak adlandırılmıştır. Güvenirliliğine ilişkin iç tutarlığı Cronbach Alpha ile hesaplanmıştır. (ölçeğin geneli için .85, alt faktörlerin her biri için .89 ve .69 olarak bulunmuştur.)

*Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-uçlu Kavram Testi*, öğretmen adaylarının ışık ve ses konularına ilişkin akademik başarılarını ve sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu kavram testi geliştirilmiştir. Geçerliliğine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Kavram testinde toplam 14 açık uçlu soru bulunmaktadır.

#### 2.4. Uygulama

Araştırma süresince uygulamalar 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları-II kapsamında iki ders saati süresince 7 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların birinci ve son haftasında veri toplama araçları kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Çalışmada tasarlanan ilgili etkinliklerin ve deneylerin uygulamaları ise beş haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, sesin ve ışığın bir enerji olduğu, sesin katı, sıvı, gaz ve boşlukta nasıl yayıldığını, sesin frekansı ve gücünün, rezonans ve yankı olayının, ışığın kırılma ve yansıma olaylarının, gerçek ve zahiri görüntünün ne olduğu, ince ve kalın kenarlı merceklerde odak noktasının nasıl belirlendiği ve görüntü oluşumu ve özelliklerinin ne olduğu belirlemeye yönelik deneyleri kapsamaktadır. Bu konular doğrultusunda laboratuvar ortamında üstkavramsal öğretim etkinlikleri ile uygulamalar yapılmıştır. Bu öğretim etkinlikleri, kavram haritası oluşturma, poster hazırlama, deneylerle ilgili sınıf ve grup tartışması yapma ve günlük yazma şeklindedir. Araştırmada gerçekleştirilen her bir öğretim etkinliği hakkındaki içerikler aşağıda özetlenmiştir.

*Kavram Haritası Oluşturma:* Kavram haritaları öğretmen adaylarının ses ve ışık konularında yer alan farklı kavramlar arasındaki ilişkileri ve farklılıkları fark edebilmeleri amacıyla uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen terimleri kullanarak önce bireysel olarak kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adayları kavram haritalarını oluşturduktan sonra, kendi gruplarında yer alan sınıf arkadaşları ile oluşturmuş oldukları kavram haritalarının her birini birbiriyle karşılaştırmışlardır. Devamında öğretmen adayları, fikirlerindeki değişimleri izlemeleri ve fikirlerindeki değişimleri yansıtmaları amacıyla oluşturdukları kavram haritaları üzerinde değişiklikler yapmışlardır.

*Poster Hazırlama:* Bu etkinlikte her uygulama dâhilinde öğretmen adaylarından 4-5 kişilik gruplar haftalık verilen konularla ilişkili kavramlar ve sorularla poster hazırlamaları istenmiştir. Poster hazırlamada grup üyelerine konu ile ilgili terimler verilmiş ve bu yönde tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adayları bu tartışmalarda konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunmuşlar ve konu ile ilgili ön bilgilerinin farkına varmışlardır. Hazırlanan posterler, etkinlikler ve deneyler sonrası gruplar tarafından değişiklik için tekrar sınıfa dağıtılmıştır. Böylece öğretmen adayları hem ilgili kavramlara ilişkin var olan zihinsel model ve fikirlerine hem de konu ile ilgili neleri bilmediklerine yönelik farkındalık sağlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının fikirlerindeki değişimi izlemelerine yönelik gruplardan poster üzerinde ne tür değişiklik yaptıklarına ve yapmalarındaki nedenlere ilişkin açıklamaları sınıf arkadaşlarına sunmaları istenmiştir.

*Sınıf ve Grup Tartışmaları:* Bu tür tartışmalar ile öğretmen adaylarının ses ve ışık ile ilgili sahip oldukları fikirlerini arkadaşları ile birlikte paylaşarak, bu fikirlerin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Grup tartışmaları genellikle poster ve kavram haritası oluşturma esnasında, sınıf tartışmaları ise her bir etkinliğin sonunda gerçekleştirilmiştir.

*Günlük Yazma:* Üstkavramsal faaliyetleri aktif hale getirilmesi amacıyla çalışmada günlük yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına yönerge doğrultusunda günlükler yazdırılmıştır. Ayrıca günlüklerde öğretmen adayları karşılaşılan yeni fikirlere yönelik kendi fikirlerini karşılaştırarak eksikliklerini gözden geçirme ve öğrenme sürecinde zorlandığı ve anlamakta güçlük çektiği durumları fark etme imkânı bulmuşlardır. Böylece öğretmen adayları verilen günlük yönergesi ile etkinlik uygulamalarının sonunda bireysel olarak günlüklerini yazmışlardır. Bu doğrultuda uygulama süreci boyunca öğretmen adayları 5 kez günlük yazmışlardır. Öğretmen adaylarına verilen günlük yazma yönergesi aşağıda verilmiştir.

- (1) Tartışmalar boyunca sizin fikrinizden farklı görüşlere sahip olan/olanlar oldu mu?
- (2) Fikirleri sizinkinden hangi yönlerden farklıydı?
- (3) Bu fikirlerden hangileri size cazip geldi? Neden?
- (4) Bu tartışmalarda değiştirdiğiniz fikriniz oldu mu? Olduysa fikriniz neden değişti?
- (5) Bilmediğinizi fark ettiğiniz konu veya kavramlar oldu mu?
- (6) İlgili konuda tanımlamakta zorlandığınız kavramlar oldu mu?
- (7) Uygulamalarda yapılan tartışmalara rağmen ilgili konularda zihninizde netleştiremediğiniz kavramlar var mı?

#### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterdikleri ve gerekli varsayımları sağladıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", "Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği" ve "Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-uçlu Kavram Testi" her iki grubun ön

testleri ve son testleri arasında gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi, ayrıca her iki grubun ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmada, her bir araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. *Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular* (Deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu kavram ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?)

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin ve ses ve ışık kavramlarına yönelik durumlarının belirlenmesi amacıyla uygulamalar öncesi "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", "Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği" ve "Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi" ile veriler toplanmış ve verilerin bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Ön Test Olarak Uygulanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Uygulanan Ölçek Türü	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Başarı Testi	Deney	32	28.06	11.12	-0.400	60	.691
	Kontrol	30	29.13	9.90			
Bilişüstü Farkındalık	Deney	32	162.22	24.75	-5.12	60	.000
	Kontrol	30	191.63	20.07			
Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik	Deney	32	72.75	7.08	1.57	60	.121
	Kontrol	30	75.60	7.20			

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun "Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi" ve "Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği" ön testleri ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmezken "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" yönünden kontrol grubu lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir (  $t = -0.40$ ,  $p > .05$ ;  $t = -5.12$ ,  $p < .05$ ;  $t = 1.57$ ,  $p > .05$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı ve öz-yeterlilik ön test puanlarının birbirine eşit olduğundan deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu söylenebilir. Bilişüstü farkındalık yönünden kontrol grubunun daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

3.2. *İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular* (Deney grubunun bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu kavram ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?)

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik deney grubundaki öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin ve ses ve ışık kavramlarına yönelik durumlarının belirlenmesi amacıyla uygulamalar öncesi ve sonrası "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", "Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği" ve "Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi" ile veriler toplanmış ve verilerin bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testine İlişkin Ön-Son Test Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Uygulanan Ölçek Türü	Gruplar (Deney Grubu)	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Başarı Testi	Ön test	32	28.06	11.12	-9.07	31	.000
	Son test	32	53.69	12.84			
Bilişüstü Farkındalık	Ön test	32	162.22	24.75	-6.91	31	.000
	Son test	32	194.56	17.82			
Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik	Ön test	32	72.75	7.08	2.60	31	.014
	Son test	32	69.50	8.52			

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun “Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi”, “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve “Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” ön-son test ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $t = -9.07, p < .05$ ;  $t = -6.91, p < .05$ ;  $t = 2.60, p < .05$ ). Bu farklılık ise öğretmen adaylarının son test puan sonuçları lehinedir. Bu doğrultuda fen bilgisi laboratuvar uygulamalarında laboratuvar etkinlikleri ile birlikte üstkavramsal öğretim etkinliklerinin kullanımının öğretmen adaylarının akademik başarılarını, üstbilişlerini ve öz-yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular** (Kontrol grubunun bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu kavram testi ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?)

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik kontrol grubundaki öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin ve ses ve ışık kavramlarına yönelik durumlarının belirlenmesi amacıyla uygulamalar öncesi ve sonrası “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”, “Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi” ile veriler toplanmış ve verilerin bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testine İlişkin Ön-Son Test Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Uygulanan Ölçek Türü	Gruplar (KontrolGru bu)	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Başarı Testi	Ön test	30	29.13	9.90	-8.37	29	.000
	Son test	30	46.50	10.42			
Bilişüstü Farkındalık	Ön test	30	191.63	20.07	0.28	29	0.780
	Son test	30	189.63	30.59			
Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik	Ön test	30	75.60	7.20	0.41	29	0.685
	Son test	30	75.10	7.60			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunun “Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi”, “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve “Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” ön-son test ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak başarı testinde son test lehine anlamlı bir fark görülmüştür (  $t = -8.37, p < .05$ ;  $t = 0.28, p > .05$ ;  $t = 0.41, p > .05$ ). Bu farklılık ise öğretmen adaylarının son test puan sonuçları lehinedir. Bu doğrultuda fen bilgisi laboratuvar uygulamalarında laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, öz-yeterlilik ve üstbilişlerini etkilemediği söylenebilir.

3.4. *Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular* (Deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalıkları envanteri, fen öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ölçeği ve ışık ve ses konuları ile ilgili açık-uçlu kavram son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?)

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusuna yönelik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin ve ses ve ışık kavramlarına yönelik durumlarının belirlenmesi amacıyla uygulamalar sonrası “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”, “Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi” ile veriler toplanmış ve verilerin bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

*Son Test Olarak Uygulanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Uygulanan Ölçek Türü	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Başarı Testi	Deney	32	53.70	12.84	2.41	60	.019
	Kontrol	30	46.50	10.42			
Bilişüstü Farkındalık	Deney	32	194.56	17.82	0.76	60	.450
	Kontrol	30	189.77	30.59			
Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik	Deney	32	69.50	8.52	-2.73	60	.008
	Kontrol	30	75.10	7.60			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun “Işık ve Ses Konuları İle İlgili Açık-Uçlu Kavram Testi”, “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve “Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” son testleri ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak başarı ve öz-yeterliliklerinde anlamlı bir fark görülürken, bilişüstü farkındalık düzeyinde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (  $t = 2.41, p < .05$ ;  $t = 0.76, p > .05$ ;  $t = -2.73, p < .05$ ;). Sonuç olarak başarı ve öz-yeterlilik düzeyinde uygulanan laboratuvar uygulamaları ile birlikte üstkavramsal öğretim etkinliklerinin kullanımının öğrenciler üzerinde sadece laboratuvar uygulamalarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

## 5. Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları karşılaştırıldığında; başlangıç durumda uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubu arasında başarı ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri arasında bir fark yokken üstbilişsel farkındalıklarında kontrol grubu lehine bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Grupların başarı ve öz-yeterlilik yönünde çalışmaya başlamadan önce denk oldukları söylenebilir.

Çalışmada laboratuvar uygulamalarının yanında üst kavramsal öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarıları, üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkisi olmuştur. Çalışmaya paralellik gösteren Selvi, Yakışan, Yürük (2012) yaptıkları çalışmada üstkavramsal faaliyetlerin öğrencilerin üstkavramsal farkındalık, izleme ve değerlendirme kategorilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca farklı olarak Özkaya, Aydoğdu ve Çağırın (2016) yaptığı çalışmada ise internet tabanlı üstbilişsel öğretim yönteminin öğrencilerin açıklayıcı bilgi ve bilişsel strateji, kendini kontrol ve koşulsal bilgi alt boyutlarında olumlu yönde bir farklılaşmaya sebep olduğu fakat diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığını tespit etmişlerdir. Gürsel’de (2016) aynı şekilde üstbilişe dayalı öğretim yönteminin ışık konusunu anlamaya ve üstbilişsel farkındalığa etkisini

incelemiştir ve bilişin bilgisi alt boyutunda deney grubu lehine farklılaşma tespit ederken diğer alt boyutlarda istatistiksel anlamda bir fark tespit edememiştir. Fakat açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve kendini değerlendirme alt boyutlarındaki ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2011) ve Duman (2013) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmaların sonucunda üstbilis odaklı öğrenme ortamının üst bilişlerinin geliştirdiğini tespit etmiştir.

Sadece laboratuvar uygulamalarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçları incelendiğinde başarıları üzerine olumlu etkisi olurken, üstbilisel farkındalıkları ve öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. Uygulamalı olarak kavramların öğretimin yapılması başarıları üzerinde etkisi olmasına neden olmuş olabilir.

Son olarak deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırıldığında; uygulamalardan sonra deney ve kontrol grubu başarı arasında deney grubu lehine bir farklılaşma varken, üstbilisel farkındalıklarında bir farklılaşmanın olmadığı fakat ortalama olarak deney grubu ortalama değerinin daha yüksek olduğu ve başlangıç durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri incelendiğinde kontrol grubu lehine bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Ön test ortalamaları ve son test ortalamaları grup içi ve gruplar arası incelendiğinde başlangıçta kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu, kontrol grubunun ön ve son testlerine bakıldığında ortalamasının hemen hemen hiç değişmediği, deney grubunun ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında ise son teste bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen konularında zorlandıkları için gelişmiş olabilir. Tunca, Alkın-Şahin (2014), Bayklara-Özaydınlık (2018) yaptıkları çalışmalarda öz yeterlilik ve üstbilis arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Yaptığımız çalışma bu durumu destekler niteliktedir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (Üçüncü Baskı). Kanyılmaz Matbaası: İzmir.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2018). KÖğretmen adaylarının üstbilisel öğrenme stratejileri ve öğretmen yeterlik algıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 125-143.
- Beeth, M. E., (1998). Teaching for conceptual change: Using dtatus as a metacognitive tool. *Science education*, 82(3), 63-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (2. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden alınmıştır.
- Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*, 1(5), 162-164.
- Çakır, B. (2011). *Fen laboratuvarı dersi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilis odaklı öğrenme ortamında üstbilislerinde değişim* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilisel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir-Gülşen, M. (2000). *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, A. (2013). Üstbilis ve üstbilise dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Duman, B. (2013). *Üstbilise dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilisel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- Efkides, A. (2001). *Metacognitive experiences in problem solving*. In A. Efklides, J. Kuhl, R. M. Sorrentino (Eds.), Trends and prospects in motivation research. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Efkides, A., & Sideridis, G. D. (2009). Assessing cognitive failures. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2), 69-72.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of science Education*, 26(3), 365-383.
- Gürsel, F.G. (2016). *Üstbilişe dayalı öğretim yönteminin yedinci sınıf ışıık ünitesinde öğrencilerin üstbilis farkındalığı, tutum ve başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hazır Bıkmaz, F., (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Kuhn, D. (1999). Metacognitive development. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (eds.), *Child*
- Kuhn, T.S. (1962). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Çeviren: N.Kuyuş, 8.Basım, Kırmızı Yayınları, İstanbul.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nelson, T. O. (1999). Cognition versus metacognition. In P. J. Sternberg, (Ed.), *The nature of cognition* (625- 641). Cambridge: MIT Press.
- Özkaya, A., Aydoğdu, M., & Çağırın, İ. (2016). Üstbilisşel ve internet tabanlı üstbilisşel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konusundaki tutumlarına ve üstbilisşel düşünme düzeylerine etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Özsoy, G. (2008). Üstbilisş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Selvi, M, Yakışan, M., & Yürük, N. (2012). Kavramsal değişim sürecinde üstkavramsal faaliyetlerin incelenmesi: Bir durum çalışması. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (s.47). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Thompson, R. (2007). *Metacogniton: An intervention for academically unprepared college students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilisşötesi (üst bilisş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1).
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- White, R.T., Gunstone, R. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal of Sience Education*, 11, 577-586.
- Yang, C. T., & Lee, S. Y. (2013). The effect of instruction in cognitive and metacognitive strategies on ninth-grade students' metacognitive abilities. *New Waves-Educational Research & Development*, 16(1), 46-55.
- Yürük, N. (2005). *An analysis of the nature of students' metaconceptual processes and the effectiveness of metaconceptual teaching practices on students' conceptual understanding of forces and motion* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus.
- Yürük, N. (2007). A Case study of one student's metaconceptual processes and the changes in her alternative conceptions of force and motion. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4).
- Yürük, N., Beeth, M. E., & Andersen, C. (2009). Analyzing the effect of metaconceptual teaching practices on students' understanding of force and motion concepts. *Research in Science Education*, 39(4), 449-475.
- Yürük, N., Selvi, M., & Yakışan, M. (2011). Üstkavramsal öğretim etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının tohumlu bitkilerle ilgili kavramsal anlamaları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 447-464.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169.

## Öğretmen Adaylarına Mikro Öğretim Kapsamında Ders Denetimi

SAADET KURU ÇETİN

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

PELİN TAŞKIN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

FUNDA NAYIR

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

#### *Problem durumu ve Amaç:*

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çağdaş denetim yaklaşımı kapsamında sınıf içi ders denetimlerinin yapılması ve bu yöntemin uygulama usullerinin eylem araştırması perspektifinden değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlik uygulaması derslerine devam eden 10 gönüllü öğretmen adayı ile ders denetimine yönelik alternatif gözlem araçları kullanılarak yapılmıştır.

#### *Yöntem:*

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve teorik altyapı olarak eylem araştırması benimsenmiştir. Eylem araştırmasının uygulama aşamasında ilk olarak mikro öğretim yöntemi uygulanmış son uygulamada ise okullarda okul uygulaması yapılmıştır.

#### *Bulgular:*

Mikro öğretim ve okul uygulamalarında ders denetimi kapsamında sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları öğretim etkinlikleri gözlemlenmiştir. Gözlemler bir uygulama lisans dersinde, bir ders okul uygulamasında olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk gözlemden sonra bilgilendirme toplantısı, sonrasında ikinci gözlem yapılmıştır.

#### *Sonuç ve Öneriler:*

Araştırmanın sonucunda ders denetimlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Özellikle mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının yapmış oldukları okul uygulamalarının tüm alanlarında (sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları öğretim etkinlikleri) farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tarzda ders denetimi yaklaşımının öğretmen adaylarının sınıf içi etkinlikleri düzenlemelerinde, sınıf yönetimlerinde ve öğretimi düzenlemelerinde yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş eğitim denetim, ders denetimi; öğretmen adayı, mikro öğretim, öğretmenlik uygulaması

### **Abstract**

#### *Problem statement:*

The purpose of this study is to carry out lesson inspections of teacher candidates in the scope of the contemporary educational supervision approach, and to evaluate and develop implementation procedures of this method from the perspective of action research. The research was carried out in the 2017-2018 academic year, with the study group consisting of 10 volunteer teacher candidates who continued teaching practice courses, using alternative observation tools for lesson inspection.

#### *Method:*

In this study, action research was adopted as a qualitative research method and theoretical background. In the implementation phase of the action research, the microteaching method was applied first and the school practices was carried out in the schools in the last application.

#### *Findings and Results:..../Bulgular ve Sonuç*

Classroom management, classroom application competencies, teacher candidates' use of technology, and teaching activities used by teacher candidates have been observed in the scope of lesson inspection in microteaching and school practices. Observations consist of two phases, one in an undergraduate practice course and one in a course of school practice. The contact meeting was conducted after the first observation, and followed by the second observation.

#### *Findings and Results:*

As a result of the research, it was determined that the lesson inspection positively affected the professional development of the teacher candidates.

Particularly after micro-teaching practice, it is concluded that teacher candidates differ in all areas of school practices (classroom management, classroom application competencies, teacher candidates' use of technology, and teaching activities used by teacher candidates in practice). In conclusion, this type of lesson inspection approach will be helpful for teacher candidates in organizing classroom activities, classroom management and teaching arrangement.



Keywords: Contemporary Educational Supervision, Lesson inspection, Teacher Candidates, Microteaching, teaching

## Giriş

Eğitimde denetim anlayışı, yönetim yaklaşımları ve kuramlarına uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Bu doğrultuda yönetim kuramlarının ortaya koyduğu ilkelere, varsayımlara göre denetim yaklaşımları birbirinden farklılaşmıştır. Denetim, öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetçilerin uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine; kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında yeterli düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreç şeklinde tanımlanabilir. Daha geniş bir ifade ile eğitim denetimi, müfredat geliştirme, insan ilişkileri ve yönetim olgularına yönelik bir eylemdir (Wiles ve Bondi, 2004). Denetim süreci, çok sayıda ve çeşitli etkinlik ve tekniklerden oluşmaktadır (Hicks, 1960). Denetim, çok sayıdaki eğitim çalışanına ait sorumluluk ve bu sorumluluğun paylaşılması neticesinde ortaya çıkan bir üründür. Bundan dolayı da denetim karmaşık ve çok yönlüdür. Tarihsel süreç içinde denetimin de işlevleri değişiklik göstermiştir. Farklı bilim insanları denetim kavramına farklı açılardan bakarak tanımlamaları yapmışlardır. Aydın (1988, 1) denetime yönetsel bir bakış açısıyla, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması olarak tanımlamıştır. Sullivan ve Glanz (2005, 6) denetimi daha çok öğretim süreci olarak ele almışlar ve öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin, öğretimine odaklanma süreci, olarak açıklamışlardır. Gordon (1991) eğitim denetimini, “öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik” olarak tanımlamıştır. Eğitim, sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yönetiminin yapılınsa isterse üst düzey yönetmen ve denetçilerce yapılınsa, denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Çağdaş denetimde denetimi yapan kişiye, denetim yaparken eksiklikleri fark etme ve rehberlik ederek bu eksiklikleri giderme ve koşulları iyileştirme rolü yüklenmiştir. Çağdaş denetim bunu gözlem yöntemi ile bunu mümkün kılmaktadır. Gözlem durum saptamak amacıyla veri toplamaya dönük olarak yapılmaktadır. Gözlem sırasında sistematik veriler elde etmek amacıyla çeşitli gözlem araçları geliştirilmiştir. Bu veriler denetimi yapan kişiye toplamak istediği verileri düzenli ve sistematik bir şekilde kaydetme olanağı sağlar.

- Araç ölçmek istenen ne ise ona uygun olmalıdır. Bazı araçlar öğretmenin öğretim tekniklerini kullanma becerilerini, bazıları ise sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik olabilir.
- Seçilen araç, uygulayıcıya istenen ölçüde ve net veri sağlayabilmelidir.
- Aracın sınırlılıkları bilinmeli, neyi ölçüp ölçmediği dikkate alınmalıdır.

Denetimde, gözlem yapmak için çok sayıda ve belirli amaçlara dönük olarak araçlar geliştirilmiştir. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, 74) gözlem araçlarının öğretmen-öğrenci etkileşimi, konuşma akışı, sınıf iklimi, olumlu ve olumsuz mesajlar, sözel analiz, fiziksel alanın kullanımı, becerileri sürdürme, sözel olmayan iletişim, soru seviyeleri, beden dili, grup rolleri, görev ve sorumluluklar altında gruplara toplamıştır. Araştırmacılara göre belirli amaçlara dönük olarak yapılan gözlemler, öğretmenlere ne yaptıkları ile ilgili bilgi vermekte aynı zamanda denetimin de etkililiğini arttırmaktadır. Bu verilerin öğretmenlere analiz edilerek sunulması ile de davranış pekiştirme, değiştirme ve öğretmenin öğretim sürecini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Bunun en önemli sebebi öğretmenin eğitim sisteminin en temel unsuru olmasıdır. Öğretmen okulda öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, öğretimin sonunda da ölçme ve değerlendirme yapan kişidir.

Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olmaları için zaman içinde mesleki gelişimlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Mesleki gelişim için kullanılabilen gözlem yöntemleri öğretmen adaylarına da kullanılabilir. Bu gözlem yöntemleri aday öğretmenlerin öğretim yeteneklerini artırıcı teorik ve pratik bilgileri uygulama fırsatı vermektedir. Öğretmen adaylarının gelişimini sağlayacak olan yöntemlerden bazıları programlı öğretim, mikro öğretim gibi yöntemlerdir. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri bildirim ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Alkan, 2005). Mikroöğretim öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerini yapmak için kullanılan yöntemler arasındadır. Adler'e (1986) göre, öğretim metotları dersleri teorik ve idealist bilgilerle yüküldür. Teorik bilgilerle pratik bilgiler arasındaki boşluğu dolduracak tekniklere ihtiyaç vardır. Mikro öğretim teorik ve pratik bilgiler arasındaki boşluğu doldurabilecek yöntemleri arasındadır. Mikro öğretim kavramı mikro ve öğretim kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiş bir terimdir. Mikro, kelimesi Yunancada “küçük” anlamına gelen “mikros” sözcüğünden türemiştir (Püsküllüoğlu, 2004, 929). Öğretim ise çok genel olarak birinin bir konuda birine bilmediğini öğretmesi, özelden de bir eğitim kurumunda ders vermesidir (Balcı, 2005, 141). Bu açıdan bakacak olursak mikro öğretim, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemi yani eğitim öğretim ortamlarının küçültülmüş şeklidir. Mikro öğretim küçük ölçekli öğretimdir (Allen, 1979). Bu öğretim yöntemi, öğretim becerilerini geliştirebilmek için mikro öğretim dersinin içeriğine göre gerekli becerilerin yalnız biri üzerinde alıştırmalar yapılmasına ve hızla geliştirilmesine olanak veren bir yöntem olarak ele alınabilir. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir (Madike, 1980; Karçkay ve Sanlı, 2009). Mikro öğretimin temel amacı, arkadaşları ya da meslektaşları arasında, öğretmenlere öğrencileri ile yapmayı planladıkları çalışmaların küçük bir bölümünü deneme fırsatı vererek, bu öğrencilere güven, destek ve geri bildirim sağlamaktır (<http://bokcenter.harvard.edu> Akt. Aydın, 2005, 321).

Mikro öğretimi, dikkatli, basit, uygulama yapan kişiye baskısı az olan, kolaylıkla tekrarlanabilen ve kontrol edilebilir başarı bir analitik çevre olarak gören Allen, (1979, 9) görüşlerini şöyle sürdürmektedir.

*“Ümit ederim ki, mikro öğretim ülke çapında eğitim programlarında kullanılabilir ve araştırmacılar sistematik olarak araştırma amacıyla kontrol edilmiş çevredeki bu uygulamaları kullanabilirler. Mikro öğretim eğitim alanındaki araştırmaların gündeminden hiçbir zaman çıkmayacaktır. Burada bana önemli gözükten bir şey varsa o da, eğitim araştırmacılarının mikro öğretimin kapsamlı uygulamaları ve avantajlarından yararlanmalarıdır.”*

Mikro öğretim, birçok ülkede teknoloji eğitimi, danışmanlıklarda ne öğrettiği ve nasıl öğrettiği konusunda öğretmenlerin meslektaşlarından geri bildirim alması için kullanılmaktadır (Kpanja, 2001; Karçkay ve Sanlı, 2009). Ayrıca mikro öğretim yöntemi, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin profesyonel eğitiminde (Fernandez ve Robinson, 2006; Kupper, 2001) çeşitli teknikler ve stratejiler kullanılarak yapılan en iyi yöntemlerden biridir (Kpanja, 2001,483). Fernandez ve Robinson (2006) ve Kupper (2001) yapmış oldukları çalışmalarda, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere güven, destek ve geri bildirim verdiği ve onların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarttığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gürses, Bayrak, Yalçın ve Açıkıldız'ın (2005) mikro öğretimin öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik olarak kullanımının etkililiğini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının video kamerayla kaydedilen 40'ar dakikalık ilk ve son sunumdan oluşan mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda özellikle ikinci sunumlar sonunda laboratuvar ve öğretim teknolojilerinden faydalanma, işlenen kimya konuları ile ilgili temel ilke ve kavramları açıklayabilme, mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları sergileme, ünite ve günlük planları yapma gibi davranışları istenilir seviyede yansıtabildikleri belirlenmiştir. Heyworth (1981) yapmış olduğu çalışmada ikinci dil öğretiminde mikro öğretim yönteminin öğretim yeterliliklerinin gelişmesindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adayı öğrencilerin mikro dersleri kaydedilmiş ve derslerin sonunda öğrencilere geri bildirimler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, mikro ders sonrasında öğrencilerin derslerdeki konuşmaları, öğrencileri derse katmalarında artış görülmüş ve öğrencilerin soru sorma tarzlarında ise gözlemlenebilir bir fark tesbit edilmiştir. Karçkay ve Sanlı'nın (2009) öğretmen adayı olan öğrencilerle mikro öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili yapmış oldukları çalışmada da aynı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Mikro öğretim yöntemi özellikle öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin gelişiminde kullanılan bir yöntem olmanın yanında denetimde de kullanılabilir alanlar bulunmaktadır. Denetimde mikro öğretimin kullanım aşamalarından birisi olarak öğretmen ya da stajyerin mikro dersinin denetmen tarafından izlenmesi olduğunu söyleyebiliriz (Allen, 1967, 1). Buna göre denetmen mikro dersi izleyerek dersi hakkında değerlendirmelerde bulunabilir. Denetmen dersi izledikten sonra öğretmene ya da stajyere öğretimi hakkında bazı yönlendirmelerde bulunabilir (Politzer, 1969).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerini yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf yönetimleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf içi uygulama yeterlilikleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde öğretim etkinliği nelerdir?

#### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007). Buna göre, eylem araştırmasında kişilerce yine kendi çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sistemli çalışmalar bütünü olarak da tanımlanabilir (Sagor, 2000). Eğitim açısından bakacak olursak, eylem araştırması okula dayalı program geliştirme, mesleki gelişme, sistem planlaması, okulu yeniden yapılandırma ve bir değerlendirme aracı olarak kullanılır.

Verilerin çözümlenmesi araştırmacılar tarafından betimsel analiz ile yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın eylem planına göre aday öğretmenlerin mikro öğretim kapsamında ve okul uygulamalarında gözlemler ile ders denetimleri yapılmıştır. Ders denetimlerinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı ve öğretim etkinlikleri üzerine odaklanılmıştır.

#### Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliliği için iç geçerliliğe bakılmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, tutarlılığın sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada iç geçerlik, veri ve literatür taranması sırasında boyutlara ilişkin oluşturan değişkenlerin içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik özelliklerine göre bir araya getirilmesi yolu ile sağlanmıştır. Çalışmada iç geçerliliği arttırmak için bulgular kısmında başlıklarının ve değişkenlerin birbirleri ile aynı özellikte taşınması sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik bulguların dış olaylara ya da ortamlara genellemesidir. Bu çalışmada dış geçerliliğinin sağlanabilmesi amacı ile araştırmaya ait veri kaynakları, veri kaynaklarının toplanması, veri kaynaklarının değerlendirilmesi verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamaları ayrıntılı olarak verilmiştir.

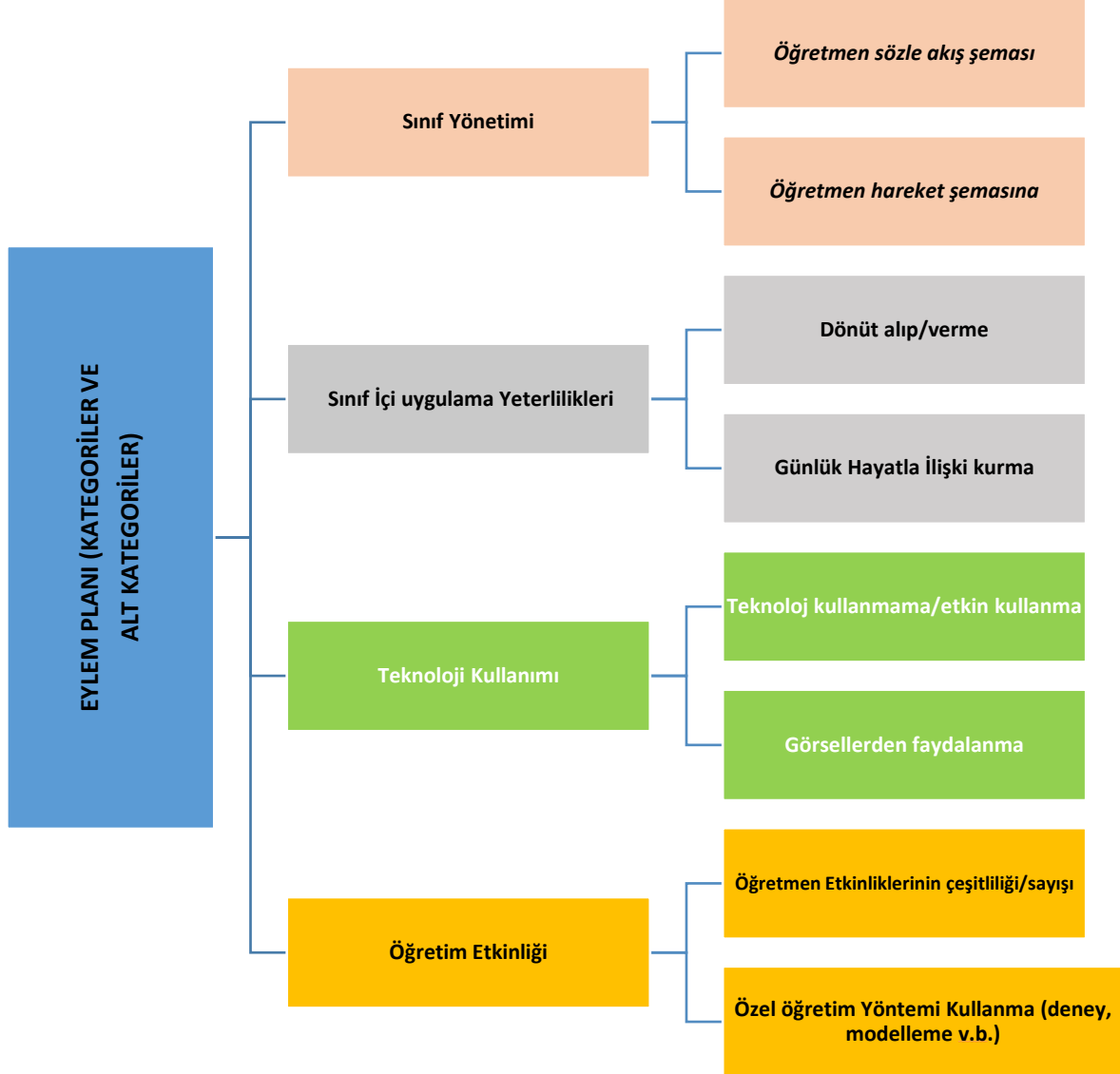
Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için bulgular hem tablolar ile sayısal olarak hem de betimsel olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için araştırma boyunca kullanılan yöntem ve problem durumunun, verilerin nasıl kodlandığının, nasıl analiz edildiğinin, çözümlenme ve yorumlama işlem süreçlerinin ayrıntılı olarak sunulması ile sağlanmıştır. Dış güvenilirliği ayrıntılı olarak tanımlamanın nedeni benzer araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermektir.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılı dönemlerinde Muğla il ve ilçe merkezindeki ortaokullarında öğretmenlik uygulaması derslerine devam eden 10 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır.

## Araştırma Süreci

Bu çalışmada araştırmacılar yüksek lisans ve doktora derslerinde dersi içeriği olarak mikro öğretim, ders denetimi konularını işlenmiş ve her bir derste birer kere uygulama yapmışlardır. Dolayısı ile araştırmacıların öğretimde denetim, klinik demetim ile ilgili bilgi ve deneyimi bulunmaktadır. Araştırma gönüllülük esasına göre yapıldığından dolayı sadece araştırmaya katılmak isteyen aday öğretmenler ile araştırma devam edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan bu bölümde literatür taraması ile eş zamanlı olarak veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise problemin çözümüne yönelik olarak eylem planı geliştirilmiştir (Şekil-1). Araştırmanın eylem planı sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı üzerine odaklanılmıştır. Bu noktaya yoğunlaşan eylem planı sınıf yönetimi, sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı üç alt boyuttan oluşmuştur. Boyutların uzman görüşüne dayalı olarak geçerliliği sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın uygulama süreci Tablo-1'de gösterilmektedir.



Şekil-1 Probleme Yönelik Olarak Eylem Planı

Tablo 1 Araştırmanın Eylem Araştırması Uygulama Aşamaları

Çalışma Grubu	Ön Bilgi	Mikro öğretim	Geri Dönütler	Ders Uygulaması	Geri Dönütler	Görüş formları ve görüşme
ÖğA1	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA2	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA3	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA4	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA5	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA6	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA7	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA8	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA9	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika
ÖğrA10	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	20 dakika

#### Bulgular

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf yönetimi bulguları

Çalışmanın bu bölümünde eylem planında yer alan sınıf içi ders denetimlerinde sınıf yönetimi bulgular verilmektedir.

Öğretmen Adayı İle İlgili Öğretmen Sözel Akışı Şeması Bulguları Öğretmen Adayı İle İlgili Öğretmen Sözel Akışı Şeması Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrencilerdir. Öğrencilere ögr1, ögr2, ögr3.... olamk üzere ögr10'ye kadar kodlanmıştır. Araştırmanın bu kısmında öğretmen adayları önce sınıf içinde arkadaşlarının önünde mikro öğretim yapmışlar daha sonra uygulama okullarında sınıf içinde uygulamalarını yapmışlardır. Öğretmen adaylarının mikro öğretim ve okul gözlemlerinde öğrencilere söz verme sayıları Tablo-2'te verilmiştir.

Tablo-2 Bir Ders Saatinde Genel Öğrenci Söz Verme Sayısı

Öğretmen	Mikro öğretim	Okul Gözlemi
ÖğA1	32	41
ÖğrA2	28	34
ÖğrA3	33	53
ÖğrA4	25	35
ÖğrA5	32	35
ÖğrA6	35	42
ÖğrA7	30	43
ÖğrA8	26	37
ÖğrA9	31	26

ÖğrA10	35	33
Toplam	307	379

Tablo-2'e göre öğretmen adaylarının söz verme sayılarına baktığımızda sadece ögtA10 ve ögtA 9'un ikinci gözlemlerinde öğrencilerin söz verme sayılarında bir düşme olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer bütün öğretmen adaylarının öğrenciye söz verme sayıları ikinci gözlemlerde artmıştır. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasından sonra okul uygulamasında daha başarılı olmalarının nedeni öğretmen adaylarına ilk uygulamalarından sonra dönüt verilmesidir. Öğretmen adaylarından ÖgtA2 ve ÖgtA1 mikro öğretim ve okul uygulamasının farklarını aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir.

ÖğrA2:

.....mikro öğretim ders anlatımından sonra bir dahaki ders anlatımında neyi nasıl yapacağım konusunda öğretmenim (Araştırmacıları bahsedilmektedir) beni yönlendirdi.

ÖgtA1:

Staj okulunda ders anlatmak ile mikro öğretim çok farklı ama yine de eleştiriler doğrultusunda daha dikkatli olduğumu öğrencilerin bazı hataları fark etmeyeceğini fakat mikro öğretimde kendi hatalarımızı daha iyi görme fırsatı bulduğumuzu düşünüyorum.

Tablo 3 Öğretmen Adayları Öğretmen Sözel Akışı Analizleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Sadece ön sıralara söz veriyor	93	30,2	101	26,7
Sadece parmak kaldırıra söz veriyor	145	47,2	115	30,3
Herkese söz vermeye çalışıyor	109	35,5	163	43
TOPLAM	307	100	379	100

Tablo-3'e göre öğretmen adaylarının özellikle birinci gözlem sonrası yapılan görüşmeden sonra sınıftaki herkese söz vermeye çalıştıkları rakamların artmasından anlaşılmaktadır.

#### Öğretmen Adayı İle İlgili Öğretmen Hareketler Şeması Bulguları

Öğretme hareket şeması analizleri (kodlamaları) "öğretmen sadece ön sıralarda dolaşiyor"; "Tahtayı kullanıyor"; "Arka sıralara gidiyor" şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar mikro öğretimden sonra öğretmenin sınıf içinde uygulamalarına bakılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sözel akış şemalarının analizleri Tablo-4'da verilmektedir. Buna göre Öğretmen adaylarının genelde ön sıralarda dolaştıkları ve arka sıralara gitmedikleri görülmektedir.

Tablo 4 Öğretmen Adayları Öğretmen Hareket Analizleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Öğretmen ön sıralarda dolaşiyor	108	77,1	109	56,5
Tahta kullanıyor	25	17,8	47	34,4
Arka sıralara gidiyor	7	5	37	19,1
Toplam	140	100	193	100

Tablo 4'ten öğretmen adaylarının birinci gözlem sonrasında özellikle arka sıralara gitmeye dikkat ettikleri artan rakamlardan anlaşılmaktadır (Mikro öğretim n=7; 2. Okul gözlemi n=37). Öğretmen adaylarından ÖgtA1 bu durumu aşağıdaki gibi özetlemiştir.

ÖgtA1:

.....ses tonumun ders hakimiyetimin iyi olduğunu sınıf içinde dolaşarak öğrencileri tanımam konusunda iyi çalışmış olmam gibi benzer eleştiriler aldım.

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde sınıf içi uygulama yeterlilikleri

Sınıf içi uygulama yeterlilikleri “Dönüt alıp verme”; “Günlük hayatla ilişki kurma”; “Soyut kavram anlatımı” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının sözel akış şemalarının analizleri Tablo-5’de verilmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi okul içi uygulamada öğrencilerin daha zorlandıkları görülmektedir. Bunun nedeni sınıf uygulamasının mikro öğretime göre daha zor olması olabilir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Uygulama Yeterlilikleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Dönüt alıp verme	96	60,8	85	54,5
Günlük hayatla ilişki kurma	55	34,8	41	26,2
Soyut kavram anlatımı	7	4,4	30	19,3
Toplam	158	100	156	100

Öğretmen adayları özellikle dönüt alıp verme aşamasında zorlanmışlardır. Sınıf içi uygulama sırasında öğrencilerin verdikleri geri dönütler öğretmen adaylarını zorlamıştır. ÖğrA7 bunun nedenini aşağıdaki gibi aktarmıştır.

ÖğrA7:

.....öğrencilere dönüt vermekte zorlandım, çünkü mikro öğretimde kendi arkadaşlarıydım ama gerçek sınıf ve gerçek öğrencileri arkadaşların gibi değildi tabi ki...



Resim-1 Öğretmen adayının sınıf içinde söz verme davranışı

- Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde teknoloji kullanımı bulguları

Çalışmanın bu kısmında öğretmen adaylarının mikro öğretim ve sınıf içi uygulamalarında teknoloji kullanımlarına bakılmıştır. Kodlamalar “teknolojiyi etkin kullanma”, “görsellerden faydalanma” şeklinde kodlanmıştır. Tablo-6’da bulgular gösterilmektedir.

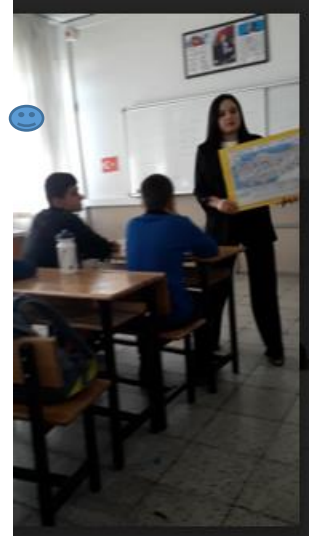
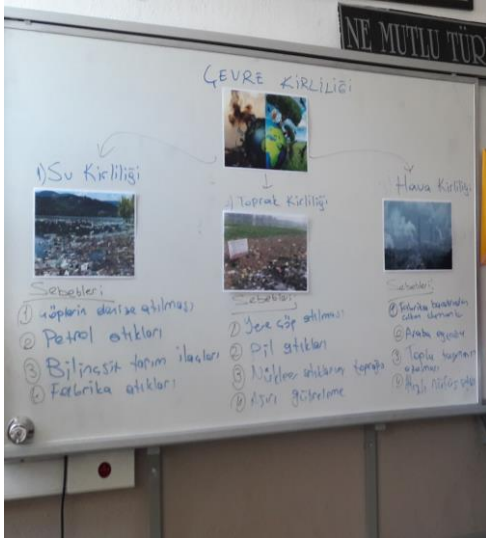
Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımı Yeterlilikleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Teknoloji kullanma/etkin kullanma	9	25	13	52
Görsellerden faydalanma	27	75	12	48
Toplam	36	100	25	100

Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının sınıf uygulamasında teknoloji kullanımlarının ve ders anlatırken görsellerden faydalanma uygulamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin mikro öğretimden sonra öğretmen adayları ile yapılan 20 dakikalık görüşme olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları bu görüşmeden sonra sınıf içi uygulamada daha dikkatli olmuşlardır.

ÖğrA3:

.....mikro öğretim yaparken pek fazla bilgisayar gibi şeyler kullanmamıştım ama sizinle görüşmeden sonra öğrencileri sınıf içinde kontrol edebilmek için akıllı tahtayı kullanmam gerektiğini anladım.



Resim-2 Öğretmen adayının sınıf içinde teknoloji kullanımı

Öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında sınıf içi ders denetimlerinde öğretim etkinliği bulguları

Öğretmen adaylarının mikro öğretim ve öğretim etkinliği yeterliliklerine bakıldığında öğretim etkinliği sayısı ve çeşidinin ve özel öğretim kullanma durumlarının önemli olarak alınmış ve bunlar özetlerde kodlanmıştır. Bu bulgular tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Öğretim Etkinliği Yeterlilikleri

Gözlenen davranış	Mikro öğretim		Okul gözlemi	
	Frekans	%	Frekans	%
Öğretim etkinliklerinin çeşidi/sayısı	6	54,5	9	48
Özel öğretim kullanma (deney,modelleme.....)	5	45,5	10	52
Toplam	11	100	19	100

Tabloya göre, öğretmen adaylarının sınıf uygulamasında öğrencilerin dikkatlerini çekmek için deney, modellemeye daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları bunun nedenini okul uygulamasında öğrencilerin dikkatlerini çekmenin, mikro öğretimde arkadaşlarının dikkatini çekmekten daha zor olmasına bağlamaktadırlar. Sınıf içinde görsellerden faydalanmanın öğrencilerin dikkatini çekmek için en iyi yöntemlerden biri olduğunu düşünürsek, öğretmen adaylarının okul uygulamasında bu davranışları arttırması sınıf hakimiyetini sağlamak için doğru bir yaklaşımdır. Öğretmen adaylarından ÖğrA2 görüşme sonrasında bu durumu aşağıdaki gibi özetlemektedir.

ÖğrA2:

.....farklı yöntem teknik kullanarak çocukları aktif hale getirecek bir öğretim ortamı sağlanabilir.



Resim-2 Öğretmen adayının öğretim etkinliği örnekleri

#### Tartışma ve Sonuçlar

Gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim sistemi, öğretmenlerin rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır. Ders denetimi öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumu sağlama, yenilik ve değişiklikleri tanıma, mesleki yardımda bulunma etkinliklerini de kapsar. Öğretmenleri bu niteliklerini yerine getirmek için zaman içinde mesleki gelişimlerini sağlamaları gerekmektedir. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri bildirim ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Alkan, 2005).

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mikro öğretim ve okul uygulamaları gözlemlerde gözle görülür bir değişim içinde oldukları söylenebilir. Tanrıoğen, (1997), Erdem (2006) ve Topcu'nun (2010) da belirttiği gibi öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması açısından ders gözlemleri çok önemlidir. Yeşil ve Kış'ın (2015) bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Buna göre Yeşil ve Kış'ın (2015) çalışmasında, öğretmenler ders denetimlerinin kendilerini olumlu yönde etkilediklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte ders denetimlerinin en fazla katkısının, öğretmenlerin eksiklerini görmesi yönünde olduğunu tespit edilmiştir. Aynı şekilde çalışmanın



sonuçları, Marulcu ve Dedetürk (2014), Kılıç (2010), Savaş (2012)'in yaptıkları mikro öğretim uygulamalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın alt boyutlarında biri olan sınıf yönetimi boyutunda öğretmen adaylarının bir çoğu okul uygulamasında mikro öğretim uygulamasında göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun nedeni mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarına geri dönütler verilerek hatalarının gösterilmiş olması olduğu düşünülmektedir. Bunun önemli olmasının nedeni sınıf yönetiminin öğrenci davranışlarında düzelme ve sınıf hakimiyetidir. Bu davranışların etkin olması öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin daha etkili olduğunu gösteren bulgulardandır (Lester, Allanson, ve Notar, 2017; Mansor, Wong, Rasul, Hamzah ve Hamid, 2012). ANLAŞILMIYOR Ders denetimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimlerini olumlu yönde etkilediği (Aydın, 2016) ve ders denetiminin sınıf yönetiminin bir parçası olduğu (Akin ve Koçak, 2007; Erdem, 2006) literatürde de sıklıkla geçmektedir. Açar (2009) ders denetimleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Açar (2009) çalışmasında ders denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulama yeterlilikleri, teknoloji kullanımı ve öğretim etkinliği davranışların tümünde sınıf uygulamalarında artış görülmektedir. Erdem (2006) ve Tanrıoğen (1996) özellikle bu tarz denetimlerin öğretmenlerin öğretim etkinliklerini daha da geliştireceğini savunmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında sınıf içi uygulama yeterliliklerinde dönüt alıp verme davranışlarına dikkat ederek ders anlattıkları görülmektedir. Bu sonuçta gözlem sonrası görüşmenin olumlu sonuçlar doğurduğunun bir göstergesidir. Morse ve diğerlerinin (1970, 1-10) "Aday Öğretmenlerin Davranışlarına Yeniden Odaklanmalarında Farklı Denetim Geri Bildirimlerinin Etkileri" adlı çalışmada, aday öğretmenlerin mikro derslerinin sonunda farklı denetim geri bildirimlerinde öğretim ile ilgili davranışlarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, I. ve II. Gruptaki öğretmenlerin davranışlarında çok az bir değişim gözlemlenirken, III. ve IV. Gruptaki öğretmenlerin öğretim ile ilgili davranışlarına yeniden odaklanmalarında değişimler gözlemlenmiştir. Aday öğretmenlere yapılan ders içi gözlemler, öğretim ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi temel almaktadır. Aynı zamanda bu uygulamalar öğretmen adaylarına meslekleri öncesinde uygulama alanında yaşanan karmaşıklığı göreve başlamadan önce çözmelerinde yardımcı olmayı ve teorik bilgilerle uygulama arasında bir köprü kurmayı sağladığı söylenebilir.

Çalışmada genel olarak ders içi denetimlerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Tanrıoğen (1997) özellikle bu tip ders denetimlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere faydalı olacağını belirtmiştir. Bu sonuçlar denetmelerin ders denetiminde daha hassas olmalarını gerektirir. Öte yandan bu sonuçlar, denetmelerin gözlem yapma yetkisine sahip olmaları için gerekli yasal değişikliklerin yapılmasının da önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak elde edilen veriler mikro öğretim yönteminin ve okul içi ders denetimi uygulamalarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alanlarında eksikliklerinin tespit edilip bu eksiklikleri gidermelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu tarz uygulamaların öğretmenlik uygulaması dersi sırasında ders anlatımı yapan öğretmen adayları için çok faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu uygulamaların mikro öğretim ile desteklenmesi de önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Bu uygulamalar sayesinde öğretmen adayları becerilerini geliştirirken kendilerini ve akranlarını değerlendirerek hatalarının farkına varacaklar ve zayıf ve güçlü yanlarını fark ederek eksikliklerini gidereceklerdir (Görgen, 2003).

## Kaynaklar

- Adler, S. V. (1986). Critical theory as a foundation of methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 2-7.
- Alkan, C. V. (2005). *Özel Öğretim Yöntemleri*. (2. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, D. (1967). *Micro-teaching: A New Framework Fr In-service Educatiın*. Francisco: U.S Department of Healty, Edcation & Welfare Office Of Education.
- Allen, D. W. (1967). Micro-Teaching--A New Framework For In-Service Education. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=13&hid=7&sid=4b1a23f0-8614-4717-b8644a28a80b2c08%40sessionmgr2&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbnGl2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=ED013240#db=eric&AN=ED013240>
- Allen, D. W. (1979). Micro-teaching: Personal review. *American Educational Reseach Association*. 6(2), 147-151. San Francisco.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. (3. Basım) Ankara: Pegem -A.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* Ankara: Tek Ağaç
- Costello, P.J.M. (2007). *Action Research*. Continuum Books: London.
- Döğer, D., & Kılıç, I. (2017). Keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların öğrenci tutumuna etkisi. *Journal Of International Social Research*, 10(51).
- Hicks, J.H. (1960). *Educational Supervision İn Principle And Practice*, The Ronald Press Company, New York.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294.

- Fernandez, M. L., ve Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Educationon* , 203-215.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd Ed). NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Görgeç, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Karçay, A. & Sanlı, Ş. (2009). The Effect Of Micro Teaching Application On The Preservice Teachers' teacher Competency Levels. *World Conference on Educational Sciences 2009* (s. 844–847). Procedia Social and Behavioral Sciences.
- Karışan, D. (2017). Öğrenci merkezli mikroöğretim deneyimlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 186-199.
- Kpanja, E. (2001). A Study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology* , 438-486.
- Kılıç A. (2010) Learner-centered micro teaching in teacher education, *International Journal of Instruction*, 1(3):77-100.
- Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspective. *Education* , 830-835.
- Madike, F. U. (1980). Teacher Classroom Behavior Involved in Microteaching and Student Achievement: A Regression Study. *Journal of Educational Psychology* , 72 (2), 265-274.
- Marulcu, İ., & Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: Bir eylem araştırması/Pre-Service science teachers' micro-teaching practices: An action research. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25).
- Morse, K.R. & Diğerleri (1970). Effects Different Types of Supervisory feedback on Teacher Candidate' Development of Refocusing Behaviors, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046906.pdf> 26 05 2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action, Research*. Virginia: Ascd.
- Savaş, P. (2012) Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, no: 55:730–738.
- Sullivan, S. Ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching. Strategies and technics*. California, USA: Corwin Pres. Second Edition.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3). [https://www.researchgate.net/publication/284859088\\_Okul\\_Mudurlerinin\\_Ders\\_Denetimine\\_Iliskin\\_Ogretmen\\_Goruslerinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/284859088_Okul_Mudurlerinin_Ders_Denetimine_Iliskin_Ogretmen_Goruslerinin_Incelenmesi) adresinden 05. 05. 2018 tarihinde indirilmiştir
- Wiles, J. & Bondi, J. (2004). *Supervision: A Guide To Practice*, 6th Edition, P.7.

## Türkiye'nin Uluslararası Sınavlardaki Başarı Düzeyinin Eğitim Politikaları Açısından Değerlendirilmesi

ŞENOL SEZER

ORDU ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı:** Son yıllarda ülkeler, bir yandan okullarında sürdürülen eğitimin başarısını kendi eğitim sistemleri içinde değerlendirirken, öte yandan uluslararası sınavlardan elde ettikleri sonuçlar aracılığıyla eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma düzeyini başka ülkelerle karşılaştırma olanağı bulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin katıldığı PISA ve TIMMS sonuçlarından elde edilen verileri, Türkiye'nin eğitim politikaları ile ilişkilendirerek değerlendirmektir.

**Yöntem:** Bu çalışmada, PISA ve TIMMS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçlarını içeren raporlar incelenerek değerlendirildiği için araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme modelindedir. Araştırmada, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA sonuçları ile 1999, 2003, 2007, 2011 ve 2015 TIMMS sonuç raporları analiz edilmiştir. Veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı, istenilen düzeyde değildir. 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA sınavlarında OECD ortalamasının çok altında olan puanlar, 2009 ve 2012 yıllarındaki PISA sınavlarında görece yükselmiş ancak 2015 PISA sınavında elde edilen sonuçlar, 2003 PISA sınavında elde edilen başarının altına düşmüştür. Türkiye'nin TIMMS puanları, uluslararası ortalamasının oldukça altındadır ancak yıllara göre yükselen bir grafik çizmektedir. PISA ve TIMMS sınavlarında çok düşük başarı gösteren öğrencilerin, Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okullarda eğitimlerini sürdüren öğrenciler olduğu görülmektedir. Anne-babanın eğitim düzeyi, öğretmen yeterliği, evde internet erişimi, okul öncesi eğitim olanakları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, evde öğrenme olanakları, okulların güvenli olması gibi pek çok faktör öğrencilerin başarısını etkilemektedir.

**Öneriler:** Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, nitelikli eğitime erişme olanakları artırılması, bölgeler arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması, öğretmen yetiştirmede yeni modellerin oluşturulması, nitelikli öğretmen adaylarının atanması, öğrenci başına eğitim harcamalarının artırılması, veli eğitimine önem verilmesi, evde öğrenme olanaklarının artırılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** PISA, TIMMS, Öğrenci, Başarı, Eğitim, Politika

## Abstract

**Purpose:** In recent years, countries have been able to evaluate the success of education in their schools through their own education systems, while on the other hand, they are able to compare the level of achievement of educational systems with other countries through the results they obtained from international examinations. The purpose of this study, PISA and TIMSS results obtained from the data which Turkey participates, and to evaluate associating with Turkey's education policies.

**Method:** In this study, because the results of international student evaluation such as PISA and TIMMS are evaluated, the study is in the document review model of qualitative research designs. In the study, the results of 2003, 2006, 2009, 2012 and 2015 PISA results and the results of TIMMS 1999, 2003, 2007, 2011 and 2015 were analyzed. Data were analyzed by document analysis technique.

**Findings:** The success of Turkey in the international exam is not at the desired level. In the PISA examinations in 2003 and 2006, the scores below the OECD average were relatively higher in the PISA examinations in 2009 and 2012, but the results obtained in the 2015 PISA exam fell below the success achieved in the 2003 PISA exam. Turkey's TIMSS scores are well below the international average, but draw a rising chart over the years. PISA and TIMMS exams show that students who have a very low success are the ones who continue their education in schools in North-eastern Anatolia, Eastern Anatolia and South-eastern Anatolia. Many factors such as the level of education of the parents, teacher competence, internet access in the home, pre-school education facilities, socio-economic level of the family, opportunities for home learning and the safety of schools affect the success of students.

**Implications for Research and Practice:** Based on the results, it can be suggested that it should be increased to access quality education, eliminate differences between regions, establish new models for teacher training, appoint qualified teacher candidates, increase educational expenditures per student, give importance to parent education, increase opportunities for home learning and extend pre-school education.

**Key Words:** PISA, TIMMS, Student, Success, Education, Politics.

## Problem Durumu

Yurttaşlarını çağın gerektirdiği bilgi beceri, tutum ve değerler konusunda donanımlı bireyler olarak yetiştiren ülkelerde, ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamın daha nitelikli olacağını kestirmek hiç de zor değildir. Bu yüzden, bilgi çağının gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin eğitim sistemlerinin başlıca hedefleri arasında yer almaktadır. Okullarda sürdürülen eğitim açısından

bu nitelikler, okuma becerileri, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim ve işbirliği becerisi şeklinde ele alınmaktadır. Son yıllarda ülkeler, bir yandan okullarında sürdürülen eğitimin başarısını kendi eğitim sistemleri içinde değerlendirirken, öte yandan uluslararası sınavlardan elde ettikleri sonuçlar aracılığıyla eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşma düzeyini başka ülkelerle karşılaştırma olanağı bulmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyinin, bir anlamda uyguladığı eğitim politikalarının başarısının genel bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Türkiye'de okulların başarısı, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülen ortak sınavlardaki başarı düzeylerine göre belirlenmektedir. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarına ilişkin başarı düzeyini belirleyerek eğitim sisteminin performansı hakkında genel anlamda bilgi vermektedir (Akyüz ve Pala, 2010). Türkiye eğitim sisteminin günümüzdeki en önemli eksikliklerinden biri uygulanan eğitim politikalarının öğrenme ve beceri edinme üzerindeki etkilerini saptamaya yarayan ve yaygın biçimde kullanılan ulusal ölçekte bir aracın bulunmamasıdır (ERG, 2009). Türkiye'de bu amaçla 2015 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin başarılarıyla ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) projesi geliştirilmiştir. ABİDE kapsamında, 3 Haziran 2015 tarihinde, Ankara'da tesadüfi olarak seçilen 26 ortaokulda yaklaşık 5000 öğrenci ile gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında, 2016 Nisan-Mayıs aylarında 81 ilden seçilen yaklaşık 38.000 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde esas uygulama yapılmıştır (MEB, 2017). ABİDE araştırması, öğrencileri sıralamak amacıyla yapılan bir sınav değil Türk Millî Eğitim Sistemi'nin değerlendirmesi amacıyla yapılan bir tanımlama ve izleme araştırmasıdır. 2016 yılında başlayan, 2017 ve 2018 yıllarında uygulanmasına devam edilen sınavlarda, öğrencilere açık uçlu sorular sorularak eleştirel düşünme, problem çözme ve yorum yapma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Günümüzde başta OECD ülkeleri olmak üzere farklı ülkeler, eğitim sistemleriyle ilgili sağlıklı ve karşılaştırmalı veriler almak amacıyla PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır (Önder ve Gelbal, 2016). Bu çalışmalarda öğrencilere yönelik standart başarı testleri ile öğretmen, öğrenci ve okul anketleri uygulanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, eğitim sisteminin mevcut durumu belirlenmekte, eğitim politikaları, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen yeterlikleri, ders araç ve gereçleri gibi eğitimin niteliği üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin bir değerlendirme yapma olanağı sunmaktadır (MEB, 2005). Çünkü hükümetlerin yanı sıra veliler, öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler, eğitim sistemlerinin öğrencileri hayata ne düzeyde hazırladıkları konusunda güvenilir bilgiler elde etmek istemektedir (OECD, 2010a). Son yıllarda OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası örgütler tarafından, dünyadaki tüm çocukların eğitime erişim olanaklarının artırılması konusuna daha fazla önem verilmektedir. Bu çabalara bağlı olarak okula devam eden çocukların sayısında belirgin bir artış görülmekle birlikte, PISA, PIRLS, TIMSS ve TALIS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının sonuçları, öğrenme düzeyinin aynı şekilde artmadığını göstermektedir (Cresswell, Schwantner ve Waters, 2015). Bu durum eğitime erişimin nicel olarak artmasına rağmen okullarda sürdürülen eğitimin niteliğinin yeterli düzeyde artmadığını göstermesi bakımından önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

PISA sınavı, OECD tarafından üçer yıllık dönemler halinde uygulanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA araştırması, öğrencilerin okullarda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA uygulamasına katılan ülkeler ve ülkelerin sayısı her dönem değişmektedir. Bu uygulamaya 2000 yılında 43 ülke, 2003 yılında 41 ülke, 2006 yılında 57 ülke, 2009 ve 2012 yılında 65 ülke, 2015 yılında ise 72 ülke katılmıştır (OECD, 2016). Her PISA döngüsünde, temel beceri alanlarından biri periyodik olarak ağırlıklı alan şeklinde belirlenmektedir. PISA 2000'de 'okuma becerileri', PISA 2003'te 'matematik okuryazarlığı', PISA 2006'da 'fen okuryazarlığı', PISA 2009'da tekrar 'okuma becerileri', PISA 2012'de 'matematik okuryazarlığı' ve PISA 2015 araştırmasında ise ağırlıklı alan 'fen okuryazarlığı' olarak belirlenmiştir.

PISA (Programme for International Student Assessment) araştırması, genel olarak öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki becerilerini değerlendirmektedir. Başka bir ifadeyle tüm katılımcı ülkelerde 15 yaşındaki çocuklara uygulanan PISA araştırmasının amacı, temel eğitimin sonunda öğrencilerin yetişkinliklerinde gereksinim duyacakları temel becerileri ne kadar edinebildiğini ölçmektir. Bu değerlendirme yapılırken matematik, fen ve okuma alanlarındaki temel beceriler 'okuryazarlık' şeklinde tanımlanmaktadır. Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2015). Eğitim bakanları düşük puanlardan sorumlu tutulmakta ve sonuçlar iyileştikçe hükümetler bundan kendilerine pay çıkarmaktadır. Hatta ulusal eğitim programı, değerler ve öncelikler bir kenara itilmektedir (Sjøberg, 2015). PISA sonuçları, katılımcı ülkelerin eğitim politikaları ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini giderek artırmaktadır. Bu durum birçok ülkenin PISA sıralamasında daha üst seviyeye çıkmaya öncelik vermesine ve eğitim konusundaki tartışmaların küreselleşmesine neden olmaktadır.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) genel olarak, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerilerini değerlendiren uluslararası bir uygulamadır. Okuduğunu anlama becerisini açığa çıkarmayı amaçlayan bu uygulamada, okuduğunu anlama testinin yanı sıra eğitimin farkı paydaşlarına çeşitli anketler de uygulanmaktadır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007). Türkiye, PIRLS projesine 2001 yılında katılmış ancak 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki uygulamalara katılmamıştır.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme kuruluşu olan IEA (International Educational Achievement) tarafından dört yıl arayla 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandığı bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik olarak düzenlenen bir tarama araştırmasıdır. TIMSS genel olarak, araştırmaya katılan ülkelerdeki dördüncü ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarılarını ölçmenin yanı sıra eğitim ve öğretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini, eğitim sisteminin etkililik ve verimliliğini, ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). TIMSS ilk kez 1995'te uygulanmıştır. Daha sonra 1999, 2003, 2007, 2011 ve son olarak da 2015 yılında uygulanmıştır. Türkiye bu

uygulamaya ilk kez 1999 yılında katılmıştır (Turanlı, Kıran, Eş ve Coşkun, 2017). Türkiye, ilk kez 1995'te yapılan TIMMS sınavlarına katılmamıştır. 1999'da 8. sınıf düzeyinde katılmış, 2003'te yine katılmamıştır. 2007'de 8. sınıf düzeyinde katılmış, 2011 ve 2015 yıllarında yapılan TIMMS sınavlarına ise hem 4. ve 8. sınıf öğrencileri düzeyinde katılmıştır.

Son yıllarda, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısını konu alan araştırmaların sayısında artış gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmaların bir bölümünde, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi başka ülkelerle karşılaştırmaktadır (Acar, 2012; Akyüz ve Satici, 2013; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Boydak-Özan ve Yaraş, 2017; İleritürk, Çelik-Ercoşkun ve Kincal, 2017; Özmusul ve Kaya, 2014; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Araştırmaları bir bölümünde ise öne çıkan bir veya birkaç ülkenin eğitim sistemleri genel özellikleri incelenmektedir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Güçlü ve Yılmaz, 2014; Hazır, 2015; İleri, Ahıska ve Karamustafaoğlu, 2017; Levent ve Yazıcı, 2014). Ayrıca öğrencilerin farklı alanlardaki okuryazarlık becerilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bazı araştırmalar matematik okuryazarlığı üzerine odaklanmakta (Akyüz ve Pala, 2010; Akyüz ve Satici, 2013; Bütüner ve Güler, 2017; Doğan ve Barış, 2010; Önder ve Gelbal, 2016; Özer ve Anıl, 2011; Özer-Özkan ve Acar-Güvendir, 2014), bazıları fen okuryazarlığı (Anıl, 2011; Ceylan, 2009; Özer ve Anıl, 2011; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010) ve bazıları da okuma becerileri (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Bozkurt, 2016) üzerine odaklanmaktadır. Ancak uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçların Türkiye'nin eğitim politikaları açısından değerlendirildiği araştırmalar (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya ve Korumaz, 2014) oldukça sınırlıdır. Ayrıca yapılan çalışmalar, genel olarak bir beceri alanının değerlendirildiği ya da bir veya birkaç döneme değerlendirme sonuçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu çalışmada, Türkiye'nin başlangıçtan günümüze kadar katıldığı PISA ve TIMMS sonuçlarından elde edilen veriler, Türkiye'nin eğitim politikaları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı düzeyi yıllara göre nasıl değişmektedir?
2. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı OECD ülkeleri ortalamasına göre hangi düzeydedir?
3. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi, uygulanan eğitim politikaları açısından nasıl değerlendirilebilir?

#### Yöntem

Bu çalışmada, PISA ve TIMMS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçlarını içeren raporlar incelenerek değerlendirildiği için araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme modelindedir. Veri toplama sürecinde dokümanlar, araştırmacıya tarafsız, zengin ve ayrıntılı bilgiler sağlamaktadır (Appleton ve Cowley, 1997). Doküman inceleme yöntemi, sosyal bilimler alanında saygın ve güvenilir bir bilimsel yöntem olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Ahmed, 2010). Doküman inceleme yöntemi, incelenmek istenen konu hakkında bilgi içeren belgelerin analizini ifade eder (Bailey, 1994).

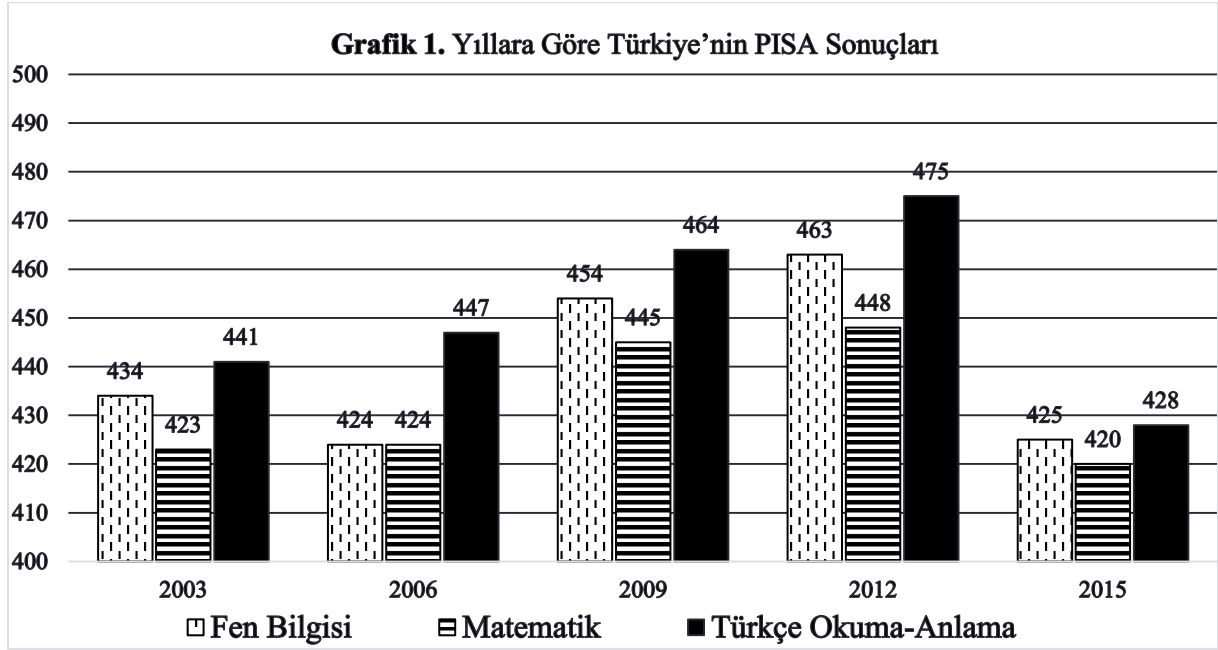
#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA sonuçları ile 1999, 2003, 2007, 2011 ve 2015 TIMMS sonuç raporları analiz edilmiştir. Türkiye, PIRLS projesine sadece 2001 yılında katılmış; 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki uygulamalara ise katılmamıştır. Bu nedenle, Türkiye'nin PIRLS sınavındaki başarı düzeyi araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Doküman inceleme, belgelerin değerlendirilen konu kapsamında anlamlandırılarak araştırmacı tarafından yorumlandığı nitel araştırma bir türüdür. Doküman analizi, odak grup görüşmesi veya mülakat formlarının analiz edilmesine benzer bir şekilde sınıflamayı içerir (Bowen, 2009). Türkiye'nin PISA öğrenci değerlendirmesi sonuçları, fen bilgisi, matematik ve okuma becerileri açısından analiz edilmiştir. TIMSS sonuç raporları ise dördüncü ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarıları, okullarda eğitim ve öğretimin gerçekleşme düzeyi, eğitim sisteminin etkililik ve verimliliği, ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir.

#### Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

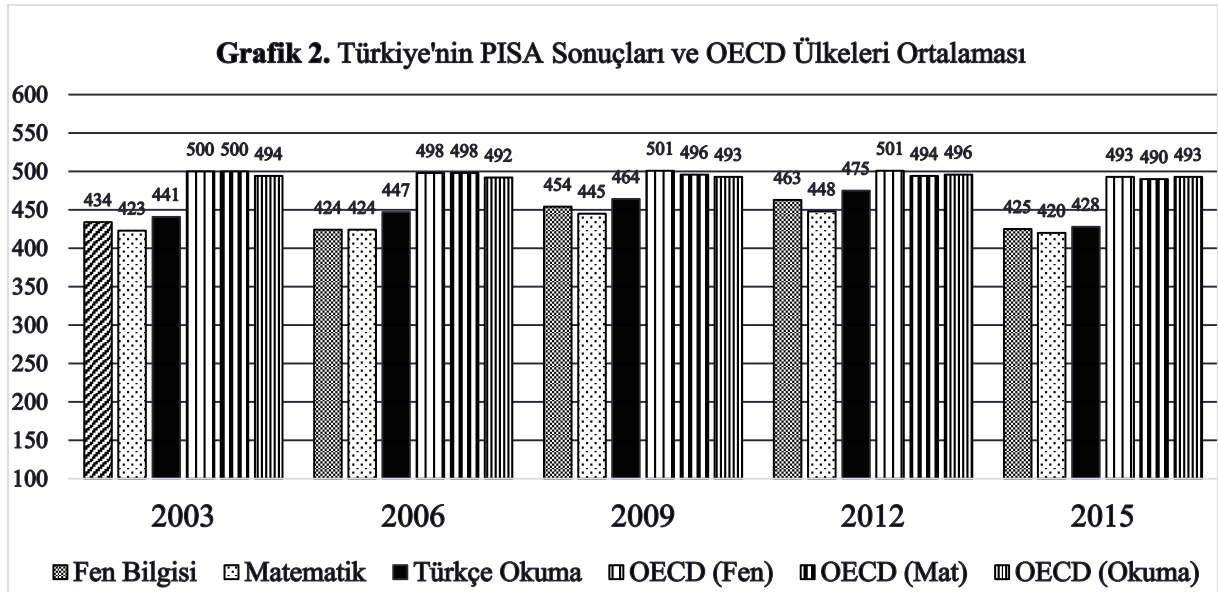
Grafik 1'de Türkiye'nin yıllara göre PISA başarısı yer almaktadır.



Grafik 1 incelendiğinde, Türkiye'nin fen bilgisi okuryazarlığı başarı puanı 2003'te 434, 2006'da 424, 2009'da 454, 2012'de 463 ve 2015'te 425'tir. Matematik okuryazarlığındaki başarı puanı 2003'te 423, 2006'da 424, 2009'da 445, 2012'de 448 ve 2015'te 420'dir. Türkçe okuma-anlama başarı puanı 2003'te 441, 2006'da 447, 2009'da 464, 2012'de 475 ve 2015'te 428'dir. Sonuç olarak, 2012'ye kadar periyodik olarak artan PISA başarı puanları, 2015'te her üç alanda da ciddi bir düşüş göstermektedir.

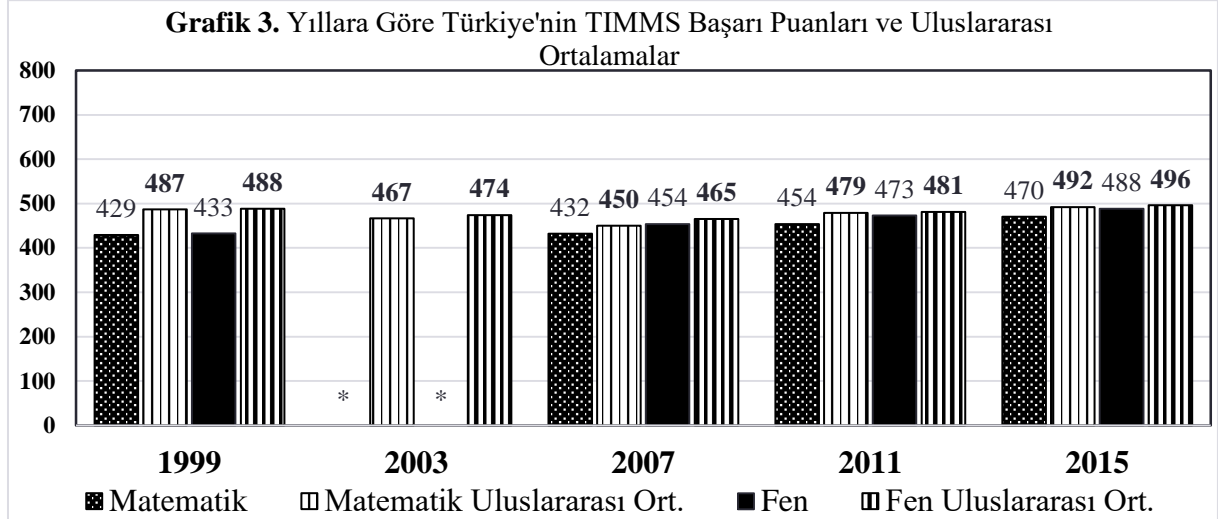
#### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Grafik 2'de Türkiye'nin PISA başarı puanlarının OECD ortalamasına göre düzeyi yer almaktadır.



Grafik 2 incelendiğinde, Türkiye'nin PISA başarısının yıllara göre farklılık gösterdiği ve OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. 2003, 2006, 2009 yıllarında kısmen benzer seyreden PISA puanları 2012 yılında OECD ortalamasına görece daha fazla yaklaşmış görünmektedir. Ancak 2015 yılında Türkiye'nin PISA puanlarında önemli bir düşüş görülmektedir.

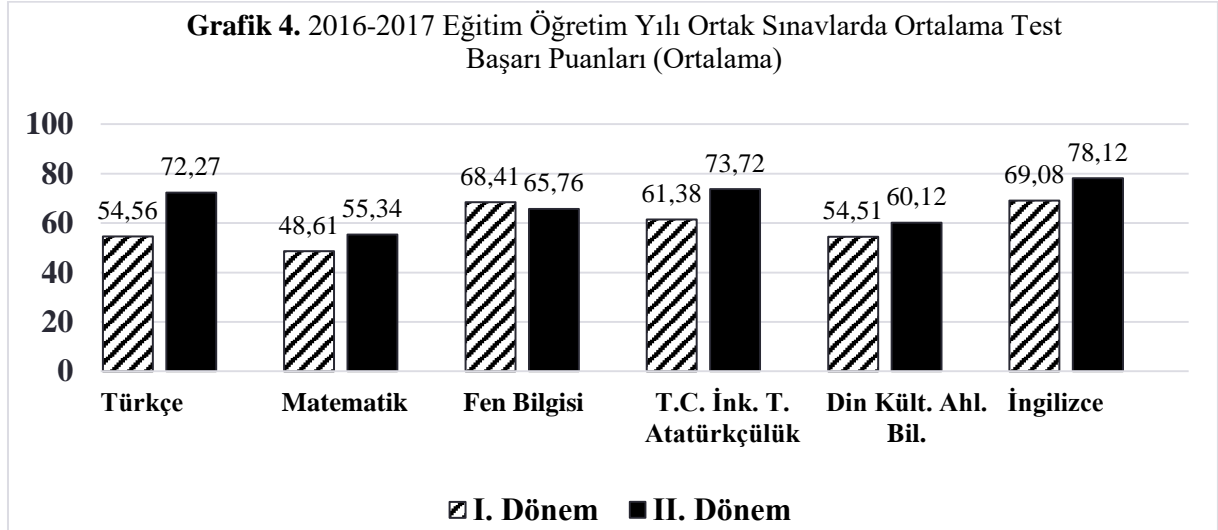
Grafik 3'te yıllara göre Türkiye'nin TIMMS başarı puanları yer almaktadır.



Grafik 3'e göre, Türkiye'nin matematik başarı puanı 1999'da 429, 2007'de 432, 2011'de 454 ve 2015'te 470'tir. Fen başarı puanı ise 1999'da 433, 2007'de 454, 2011'de 473 ve 2015'te 488'dir. Türkiye'nin TIMMS puanları, uluslararası ortalamasının oldukça altındadır ancak yıllara göre yükselen bir grafik çizmektedir.

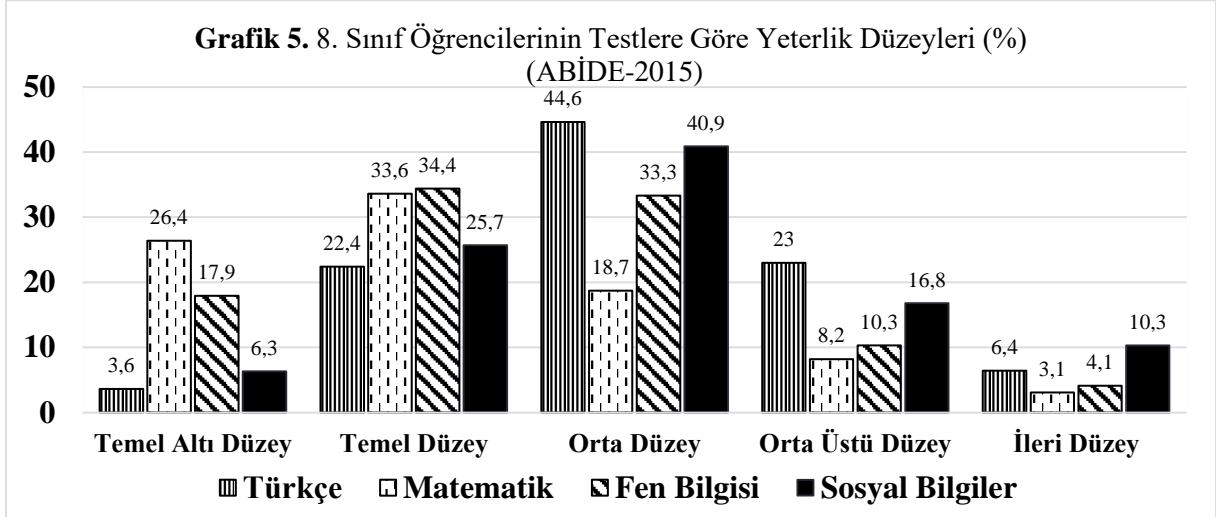
#### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Grafik 4'te, 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokul öğrencilerinin ortak sınavlardaki ortalama başarı puanları yer almaktadır.



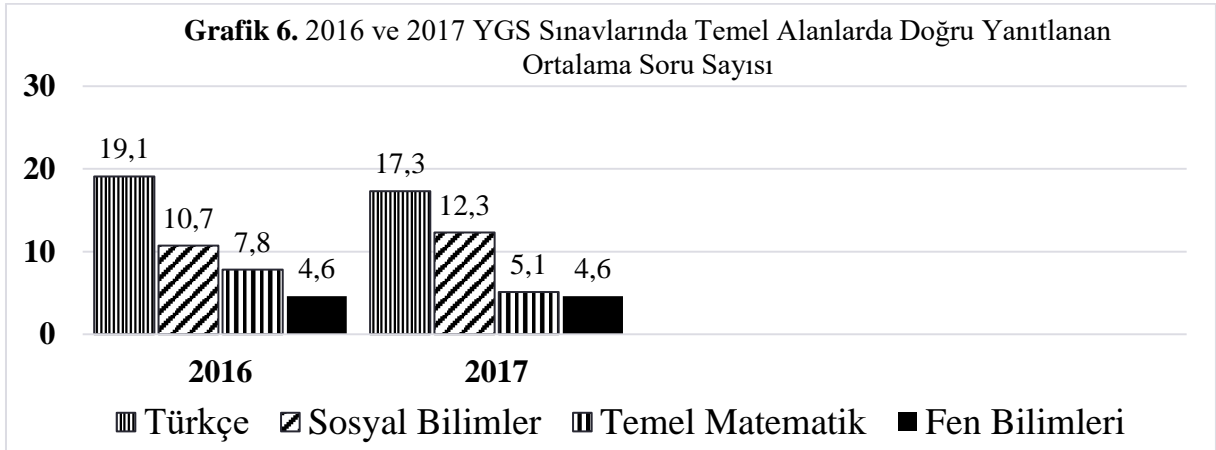
Grafik 4 incelendiğinde, fen bilgisi dışındaki alanlarda birinci dönem daha düşük olan ortak sınav puanlarının, genel olarak ikinci dönem yapılan sınavlarda yükseldiği görülmektedir. Matematik puanlarının diğer alanlara göre daha düşük düzeyde olduğu, en yüksek ortalama puanların ise İngilizce dersinde olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 5'te 2015 ABİDE sonuçları yer almaktadır.



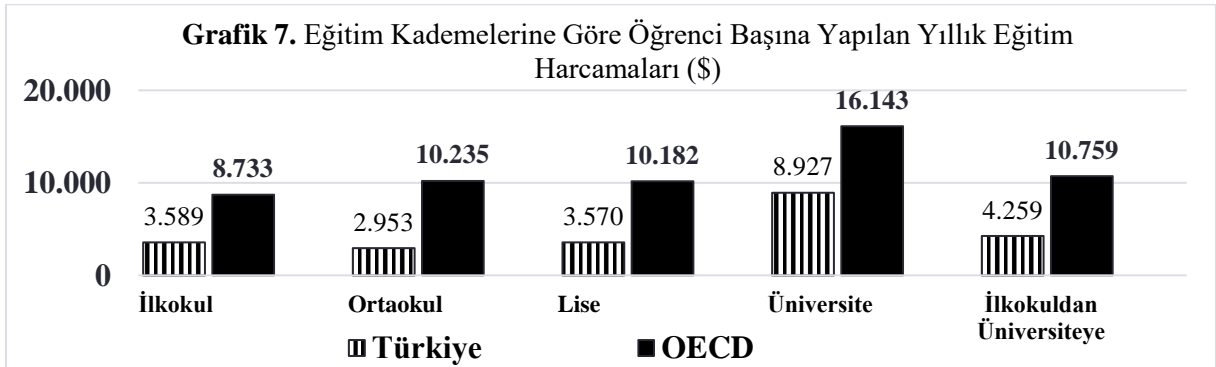
Grafik 5'e göre, ABİDE 2015 projesi kapsamında yapılan sınava katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün başarısı temel ve orta düzeydedir. İleri düzeyin %10'luk diliminde, sadece sosyal bilgiler sorularını doğru yanıtlayan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Türkçe, matematik ve fen bilgisinde ileri düzeydeki öğrencilerin yüzde oranları oldukça düşüktür. Matematikte temel altı düzeyde olan öğrencilerin oranı %26,4'tür. Genel olarak Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinde orta ve üst düzeydeki öğrencilerin, matematik ve fen bilgisi derslerinde temel ve temel altı düzeydeki öğrencilerin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Grafik 6'da, 2016 ve 2017 YGS sınavlarında temel alanlarda doğru yanıtlanan ortalama soru sayılarına yer verilmektedir.



Grafik 6'da YGS sınavlarında temel alanlarda doğru yanıtlanan soruların ortalama sayısının Türkçe ve sosyal bilimler testlerinde yüksek, matematik ve fen bilimleri testlerinde ise düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçların, eğitim sisteminin öğretmen merkezli ve bilgi aktarma anlayışına dayalı öğretim uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Eleştirel ve analitik düşünmeyi gerektiren matematik ve fen bilimleri alanlarında, doğru yanıtlanan soruların ortalamasının düşük olması, bu algıyı güçlendirmektedir.

Grafik 7'de, Türkiye ve OECD ülkelerinde öğrenci başına yıllık eğitim harcaması yer almaktadır.

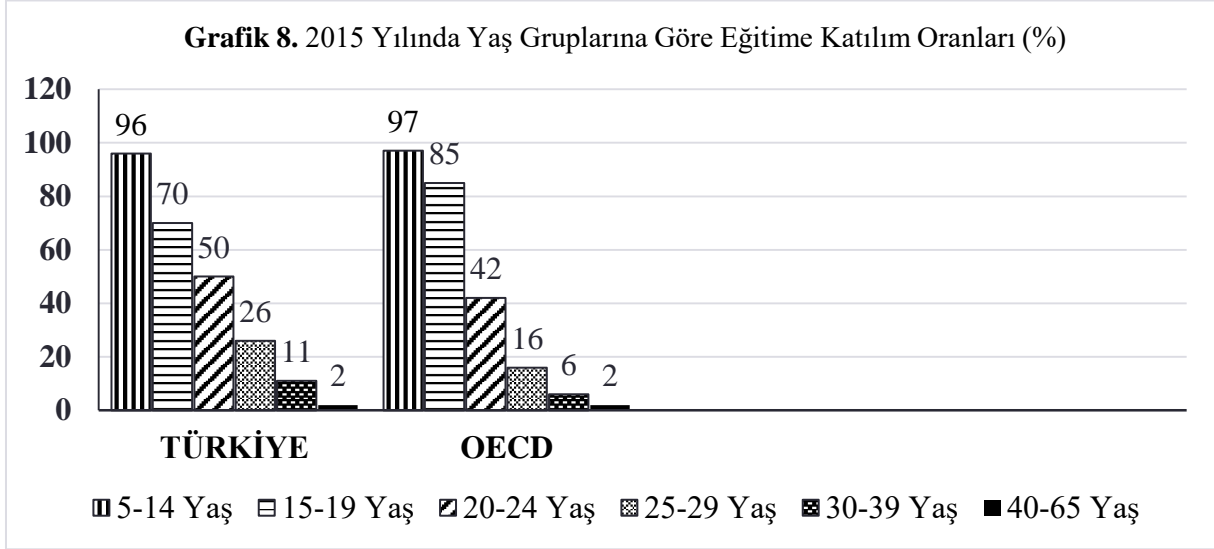


Grafik 7'de, OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan eğitim harcamasının Türkiye'nin iki katından yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğrenci başına en yüksek harcamanın üniversite eğitimi gören öğrenciler için yapıldığı görülmektedir.



Öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcamalarındaki her 10.000 dolarlık artış, ülkelerin PISA okuma performansı puanı ortalamalarında 25 puan, fen okuryazarlığı performansı ortalamalarında 30 puan, matematik okuryazarlığı performansı ortalamalarında 34 puan artışa karşılık gelmektedir.

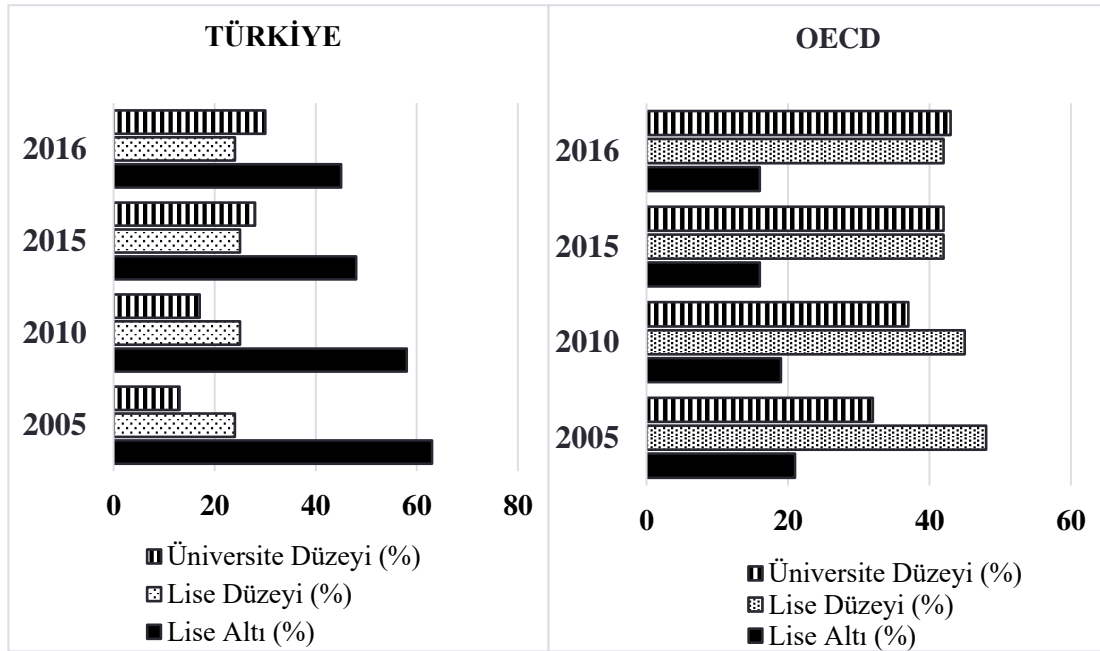
Grafik 8'de, Türkiye ve OECD ülkelerinde 2015 yılı yaş gruplarına göre eğitime katılım oranları yer almaktadır.



Grafik 8'de temel eğitim çağındaki bireylerin eğitime katılım oranları Türkiye ve OECD ülkelerinde benzer oranlardadır. Ortaöğretim çağındaki bireylerin okullaşma oranı OECD ülkelerinde daha yüksektir. Üniversite ve daha ileri eğitim basamaklarında ise Türkiye'de eğitime katılım oranları OECD ortalamasının üzerindedir. Bu sonuçlar temel eğitimi tamamlayan bireylerin, yaklaşık %25'inin zorunlu olmasına rağmen ortaöğretime devam etmediği şeklinde değerlendirilebilir. Üniversite ve sonraki dönemlerde yükseköğrenimine devam eden ya da liseyi dışardan bitiren bireylerin oranının OECD oranlarının üzerinde olması, mezunların çalışma yaşamına katılmada yaşadığı sorunlarla ilişkilendirilebilir.

Grafik 9'da, Türkiye ve OECD ülkelerinde 25-34 yaş aralığındaki bireylerin yıllara göre eğitim düzeyi yer almaktadır.

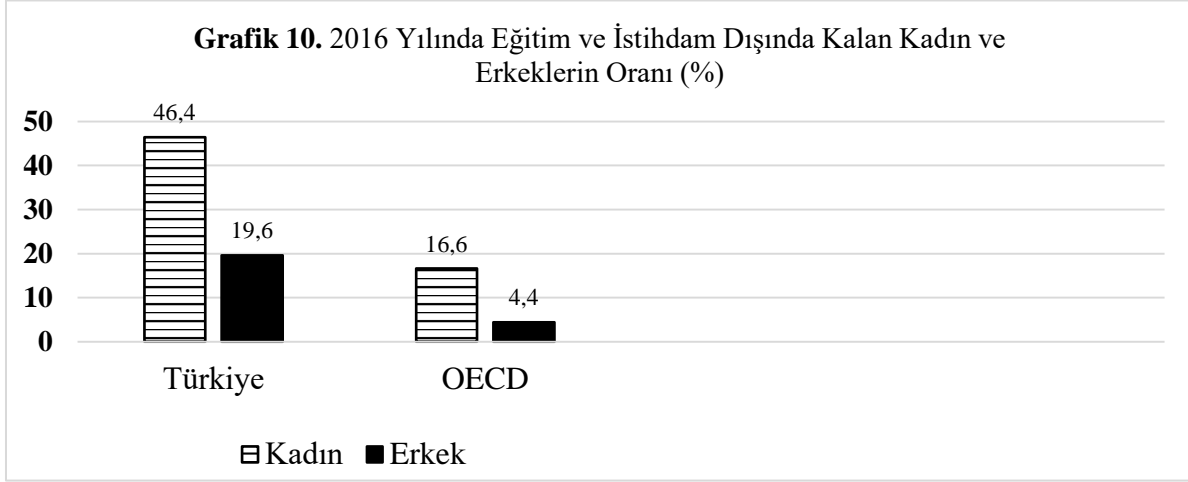
**Grafik 9. 25-34 Yaş Aralığında Bulunanların Yıllara Göre Eğitim Düzeyi**



Grafik 9 incelendiğinde, Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki bireyler içinde eğitim düzeyi lise altı olanların oranının, OECD ülkelerinin ortalamasının çok üzerinde olduğu görülmektedir. Son yıllarda üniversite mezunu bireylerin oranındaki artışa bağlı olarak kısmen bir yükselme olduğu görülmektedir. Lise düzeyinde eğitim görenlerin oranında önemli bir değişiklik olmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye ile karşılaştırıldığında, OECD ülkelerinde 25-34 yaş aralığındaki bireylerin üniversite düzeyinde eğitim görenlerin oranı

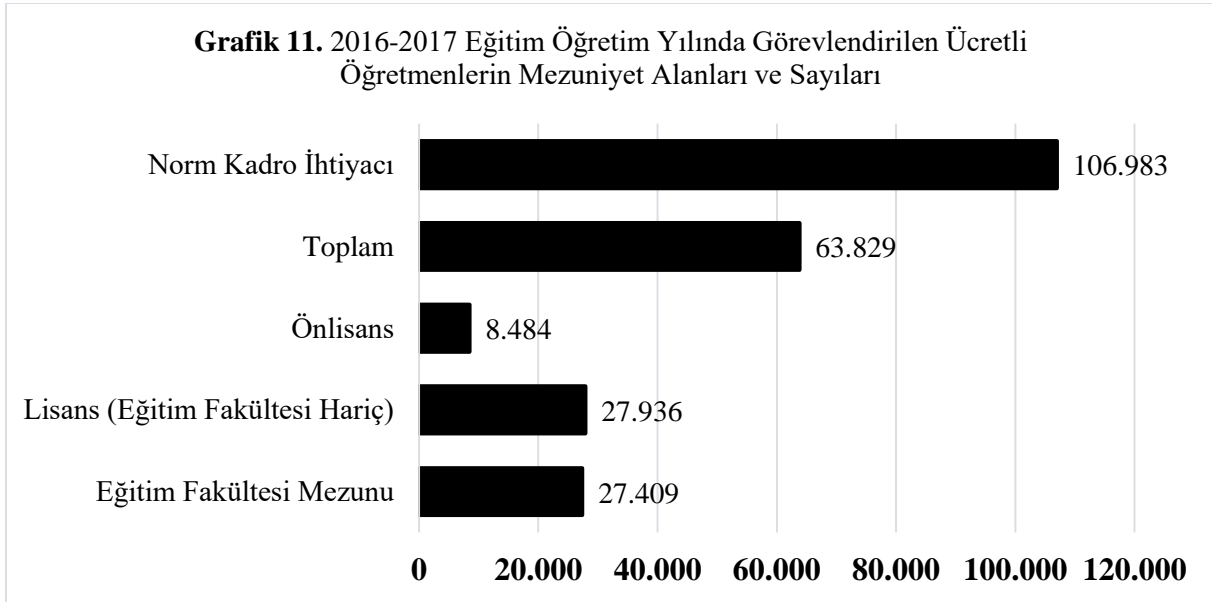
oldukça yüksektir. Bu sonuçlar, eğitim sisteminin başarısını yorumlama ve Türkiye'de bireylere sağlanan sürdürülebilir eğitim olanaklarını anlama açısından önemli veriler olarak değerlendirilebilir.

Grafik 10'da, Türkiye ve OECD ülkelerinde 2016 yılında eğitim ve istihdam dışında kalan kadın ve erkeklerin oranı yer almaktadır.



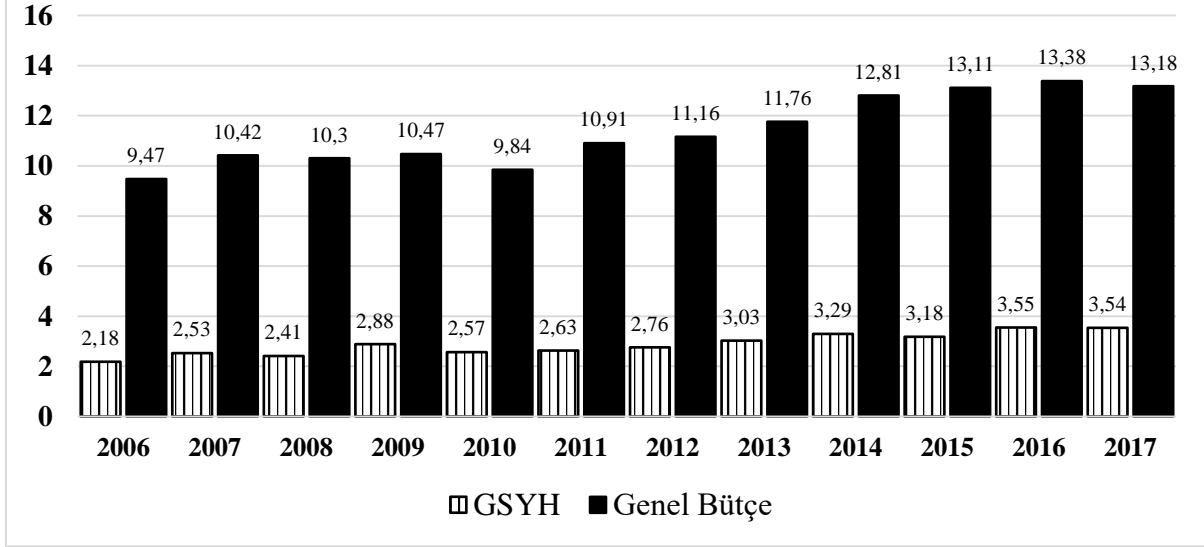
Grafik 10'da, Türkiye'de kadınların yarısına yakınının eğitim ve istihdam dışında kaldığı görülmektedir. OECD ülkelerinde bu oranın kadınlarda Türkiye'nin 1/3'ü olduğu, erkeklerde ise 1/4'ü civarında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'de eğitim sisteminin bireylerin yaşam başarısı ve istihdamına sağladığı katkı düzeyin anlamada önemli veriler olarak görülebilir.

Grafik 11'de, 2016-2017 eğitim öğretim yılında görevlendirilen ücretli öğretmenlerin mezuniyet alanları ve sayıları yer almaktadır.



Grafik 11'de, istihdam edilen ücretli öğretmenlerin norm kadro ihtiyacının çok altında olduğu görülmektedir. Görevlendirilen ücretli öğretmenlerin yarıdan fazlasını eğitim fakültesi mezunu olmayanlar oluşturmaktadır. Önlisans mezunlarının da ücretli öğretmen olarak görevlendirildikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin uluslararası sınavlarda istenilen düzeyde başarılı olamamasının nedenlerinden bir olduğu söylenebilir.

Grafik 12'de, MEB bütçesinin GSYH ve Genel Bütçe içindeki payının yıllara göre değişimi yer almaktadır.

**Grafik 12. MEB Bütçesinin Yıllara Göre Değişimi (%)**

Grafik 12'de, MEB bütçesinin bazı yıllarda küçük dalgalanmalar yaşanmakla birlikte GSYH ve Genel Bütçe içindeki payının düzenli bir şekilde arttığı görülmektedir. Eğitime ayrılan payın artmasına rağmen uluslararası sınavlardaki başarının düşük olmasında, okullarda sürdürülen eğitimin niteliği, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve sık değişen uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

#### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi, uygulanan eğitim politikaları açısından değerlendirilmektedir. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı, istenilen düzeyde değildir. MEB ulusal ön ve nihai raporlarında (Taş, Arıcı, Özarkan ve Özgürlük, 2016; Anıl, Özer-Özarkan ve Demir, 2015; MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2005) PISA sonuçları ülke olanakları, okul iklimi, cinsiyet, okul türleri, sosyo-ekonomik alt yapı, kişi başına düşen gelir, eğitime harcanan para, okullar arasındaki farklılıklar açısından incelenmiştir. 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA sınavlarında OECD ortalamasının çok altında olan puanlar, 2009 ve 2012 yıllarındaki PISA sınavlarında görece yükselmiş ancak 2015 PISA sınavında elde edilen sonuçlar, 2003 PISA sınavında elde edilen başarının altına düşmüştür. Türkiye açısından bakıldığında, bu etmenler arasında PISA araştırmasına katılan öğrencilerin yaşadığı sosyo-ekonomik çevrenin önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır (ERG, 2009). Sosyo-ekonomik açıdan heterojen öğrenci kitlesi, öğretmenler ve eğitim sistemleri için başlıca sorunlardan biridir. Nitekim 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA araştırmalarında ortaya çıkan sonuç tüm beceri alanlarında en düşük başarıyı, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde eğitimlerini sürdüren öğrenciler sergilemektedir. Anıl, Özer-Özkan ve Demir (2015), matematik dersine ilişkin ilgi ve tutumları dışında, PISA sınavında öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı üzerinde etkili olan değişkenleri, anne-babanın eğitim düzeyi, öğretmen nitelikleri ve ailenin sosyo-ekonomik durumu şeklinde sıralamaktadır. Türkiye, 2015 PISA araştırmasına katılan OECD ülkeleri arasında dezavantajlı öğrencilerin oranının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin, sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü okullardaki öğretmenlere göre daha büyük zorluklarla karşılaşması olasıdır. Aynı şekilde, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin daha fazla olduğu ülkeler, gelişmiş sosyo-ekonomik yapıya sahip olan ülkelerden daha büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır.

Kişi başına düşen GSYH ile PISA araştırmasından alınan sonuçlar arasında bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcama arttıkça ülkenin ortalama başarısı da artmaktadır (MEB, 2009). Benzer şekilde, OECD tarafından yapılan PISA değerlendirmeleri, ülkelerin eğitime ayırdıkları kaynakların adaletli bir biçimde dağıtılmasının öğrenci başarıları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (OECD, 2013). Kişi başına düşen GSYH, ülkelerde eğitim için kullanılabilir potansiyel kaynakları yansıtsa da fiilen eğitime yapılan yatırımların doğrudan bir göstergesi değildir. Çünkü öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı, OECD ülkelerinin fen okuryazarlığının %35'ini, matematik okuryazarlığının %40'ını ve okuma becerilerinin %39'unu açıklayabildiğini ortaya koymaktadır (Taş, Arıcı, Özarkan ve Özgürlük, 2016). Nitekim öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcamalarındaki her 10.000 dolarlık artış, ülkelerin PISA okuma performansı puanı ortalamalarında 25 puan, fen okuryazarlığı performansı ortalamalarında 30 puan, matematik okuryazarlığı performansı ortalamalarında 34 puan artışa karşılık gelmektedir (OECD, 2017). Türkiye'nin GSYH ve genel bütçeden eğitime ayırdığı pay yıllara göre artmakla birlikte, öğrenci başına eğitim harcamaları OECD ortalamasının çok altındadır. PISA ve TIMMS sınavlarında yüksek başarı sergileyen ülkelerin, öğrenci başına eğitim harcamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları ile PISA başarısı arasındaki yüksek ilişkinin bu durumu açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

PISA sınavlarında alınan sonuçları yalnızca ulusal gelirle ilişkilendirmenin eğitim sisteminin başarısı hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapmaya olanak vermez çünkü eğitimin kalitesini ve çıktılarını belirleyen ve finansal kaynaklardan daha önemli etmenler bulunmaktadır (ERG, 2009). Türkiye'de öğretmen sayısının yeterli olmaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olmasına neden olmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki artış ile öğrenci performansları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, Türkiye'de eğitim ve öğretimi aksatan sorunlar içinde önemli bir sorun

nitelikli öğretmen eksikliğidir. Anıl, Özer-Özkan ve Demir'e (2015) göre, bu sayının yüksek olduğu okullarda öğrenci performansları daha düşük, düşük olduğu okullarda ise öğrenci performansları daha yüksektir. Yorulmaz, Çolak ve Ekinci (2017) tarafından PISA 2015 sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmada, en başarılı eğitim sistemlerinin, öğretmenlik mesleğine en başarılı adayları seçen, başarılı öğretmenlerin meslekte kalmasını ve onların mesleki gelişim imkânlarıyla kendilerini geliştirmelerini sağlayan sistemler olduğu görülmektedir. Bu durumda, Türkiye'nin eğitim sisteminin kalabalık sınıf sorununa çözüm getirmesi, öğretmen yetiştirmeye özel önem vermesi ve nitelikli öğretmen sayısını artırması gerekmektedir.

PISA sonuçları, Türkiye'nin eğitim sistemi açısından en düşük başarının ilkokullarda, meslek liselerinde ve teknik liselerde olduğunu, en yüksek başarının ise sırayla fen liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu öğretmen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, ilk bakışta öğrenme üzerinde okul türlerinin etkisi olduğu izlenimi vermekle birlikte sınavla öğrenci alan okullarda başarının daha yüksek olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Meslek liselerinde başarının düşük olmasında etkili olan faktörler araştırılmalıdır. Çünkü öğrencilerin motivasyon düzeyleri, okulu sevmesi, devamsızlık durumu, öğretmenin öğrencilere ilgisi, işdoymu gibi faktörler PISA ve TIMMS başarısı üzerinde etkili olan değişkenlerdir. İlkokullarda başarının düşük olması, öğretim programı ve bilgi aktarmaya dayalı ezberci eğitim anlayışı ile açıklanabilir. Çünkü PISA ve TIMMS sınavları, bilginin kullanılması, yorumlanması ve yaşamla ilişkilendirilmesi gibi öğrenilenlerin bireyin yaşam kalitesine katkısını açığa çıkarmaya çalışmaktadır.

TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 matematik ve fen bilimleri değerlendirmesinin sonuçlarına göre, katılımcı ülkeler arasında en yüksek başarıyı gösteren ülkeler Uzakdoğu ülkelerinden Singapur, Güney Kore, Hong Kong, Tayvan ve Japonya olmuştur. En düşük performansı ise ağırlıklı olarak Afrika ve Ortadoğu'dan katılan ülkeler göstermiştir (Oral ve McGivney, 2013). TIMSS bulgularına göre Türkiye, fen ve matematik alanlarında başarı sıralamasında alt sıralarda yer almaktadır. Türkiye açısından değerlendirildiğinde anne ve babanın eğitim düzeyi, evde bilgisayar ve iletişim olanakları, sosyo-ekonomik düzey ve ders materyallerinin kalitesi ve yeterli düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısının arttığı görülmektedir (Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Okul öncesi eğitim olanakları, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve iş doyumlarının yüksek olması, ailelerin eğitim düzeyi, evde öğrenme olanakları ve öğrencilerin matematik ve fen derslerine ilgisinin yüksek olması TIMMS başarısını artırmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği okul ve bölgelerde, akran zorbalığının fazla olduğu, okul koşullarının iyi olmadığı ve okulun kaynak probleminin fazla olduğu okullarda öğrencilerin TIMMS başarısının düştüğü görülmektedir (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). Öte yandan, TIMMS ve PISA sınavlarından elde edilen sonuçlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de sosyo-ekonomik kökenin öğrenci başarısı üzerindeki belirleyiciliğini azaltacak politikaların üretilmesi için öncelikle eğitim sisteminin sorunlarının hangi sosyo-kültürel etmenlerden kaynaklandığını belirlemek gerekmektedir (ERG, 2009). PISA ve TIMMS sınavlarında çok düşük başarı gösteren öğrencilerin, Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okullarda eğitimlerini sürdüren öğrenciler olduğu görülmektedir. Anne-babanın eğitim düzeyi, öğretmen yeterliği, evde internet erişimi, okul öncesi eğitim olanakları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, evde öğrenme olanakları, okulların güvenli olması gibi pek çok faktör öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Türkiye'nin dezavantajlı aile ve okullara yönelik sürdürülebilir bir sosyal politika ve eğitim politikası yürütmesi beklenmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin kırsal yörelerindeki okullarda görevlendirilen ücretli öğretmen sayısı oldukça yüksektir. Oysa TIMMS matematik başarısı ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında pozitif bir ilişki görülmektedir (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). 2009 PISA araştırmasına katılan öğrencilerin %72'si hiç okul öncesi eğitim almadığını belirtirken %20'si bir yıl ya da daha az, %8'i ise bir yıldan fazla okul öncesi eğitim aldığını belirtmiştir (OECD, 2010b). Bir yıl ya da daha az okul öncesi eğitim alanların ortalama puanı, hiç okul öncesi eğitim almayanlara göre ortalama 42 puan daha yüksektir.

### Öneriler

Sosyo-ekonomik kökenin öğrenci başarısı üzerindeki belirleyici rolünün azaltılması için en etkili politikanın okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılmasıdır. Bölgeler arası farklılığı azaltma ve önlemede sosyal politikalara özel önem verilmelidir. Evde öğrenme olanakları artırılmalıdır. Okulların imkânları artırılmalı, okullar ezberci eğitim anlayışından kurtarılmalıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmeye özel önem verilmeli, yetenekli adaylar öğretmen olarak atanmalıdır. Öğretmenler, özellikle çalıştaylar aracılığı ile eksiklik hissettikleri alanlarda, alan uzmanları tarafından meslek içi eğitime alınmalıdır. Veli eğitimine önem verilmelidir. Öğrenciler okullarda zararlı alışkanlıklardan ve akran zorbalığından, şiddetten uzak tutulmalıdır. Okullarda öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve yeteneklerini açığa çıkarabilecekleri sosyal ve kültürel etkinlikler özendirilmelidir. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla okullarda müzik, resim ve beden eğitimi ders saatleri iki katına çıkarılmalı, felsefe dersi tüm ortaöğretim kurumlarında ve tüm sınıflarda zorunlu olmalı, proje hazırlama, spor, tiyatro, şiir ve öykü yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması yanında öğrenci başına eğitim harcaması artırılmalı, eğitim yatırımları ve okullar, öğrencilerin yaşam ve öğrenme kalitesini artıracak şekilde planlanmalıdır. Okullarda görevlendirilen yöneticiler, eğitim liderliği konusunda fark yaratmalıdır. Okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında liyakat ve yeterlik ön planda tutulmalıdır.

### Kaynakça

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2561-2572.
- Ahmad, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4 (1), 1-14.
- Akyüz, G., & Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 668-678.

- Akyüz, G., Satıcı, K. (2013). PISA 2003 verilerine göre matematik okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Türkiye ve Hong Kong-Çin modelleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 503-522.
- Anıl, D., Özer-Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Anıl, D. (2011). Türkiye'nin PISA 2006 fen bilimleri başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1253-1266.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 651-673.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, A. (2017). PISA 2012 sonuçları ve eğitim yatırımları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (42), 45-58.
- Appleton, J. V. & Cowley, S. (1997). Analysing clinical practice guidelines. A method of documentary analysis. *Journal of Advance Nursing*, 25 (5), 1008-1017. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1997.19970251008.x
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. (Fourth Edition). New York: The Free Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40, DOI:10.3316/QRJ0902027
- Boydak-Özan, M., & Yaraş, Z. (2017). Türk Eğitim Sisteminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10 (57), 263-280. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6996>
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 161-184.
- 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.
- Cresswell, J., Schwantner, U., & Waters, C. (2015). *A review of international large-scale assessments in education: Assessing component skills and collecting contextual data, PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248373-en> Adresinden 12.02.2018 tarihinde erişildi.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı-Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 33-75.
- Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 121-131.
- Doğan, N., & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve öz-yeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (1), 44-50.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_PISA-2009-Sonuclarina-Iliskin-Degerlendirme.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2009-Sonuclarina-Iliskin-Degerlendirme.pdf) Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Güçlü, N., & Yılmaz, G. (2014). Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarına göre bazı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) (Özel Sayı), 219-228. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os13a>
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (1), 3-24.
- İleri, T., Ahıska, R., & Karamustafaoğlu, O. (2017). PISA başarısı nelere bağlı? Estonya örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-10.
- İleritürk, D., Çelik-Ercoskun, N., & Kıncal, R. Y. (2017). Farklı ülkelerin PISA 2012 problem çözme becerileri sonuçlarının karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (43), 406-422.
- Karip, E. (Ed.). (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39 (39), 121-143, DOI: 10.15285/EBD.2014397401
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 8. sınıflar raporu [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/30114819\\_iY-web-v6.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf) Adresinden 04.06.2018 tarihinde erişildi.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- OECD (2010a). *Pathways to success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. <https://data.oecd.org/> Adresinden 12.02.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: Learning trends changes in student performance since 2000*. (Volume V). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en> Adresinden 04.06.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. (Revised Edition). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Oral, I., & McGivney, E. (2013). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri: TIMSS 2011 analizi*. (Analiz Raporu). <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG-TIMSS-2011-Analiz-Raporu.pdf> Adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.
- Önder, R., & Gelbal, S. (2016). PISA 2012 sonuçlarına göre matematik öz-yeterlik ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 271-278.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 313-324.
- Özer-Özkan, Y., & Acar-Güvendir, M. (2014). Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki: PISA ve ÖBBS karşılaştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 776-789.
- Özmuş, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4 (1), 23-40.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance - A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11 (1), 111-127. [www.iserjournals.com/journals/eurasia/.../eurasia.2015.1310](http://www.iserjournals.com/journals/eurasia/.../eurasia.2015.1310) Adresinden 08.02.2018 tarihinde erişildi.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turanlı, N., Kiran, A., Eş, A. H., & Coşkun, M. (2017). Ulusal ve uluslararası matematik sınav sorularının karşılaştırılması olarak anlaşılabilirliğinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (5), 1892-1903.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke-Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1174-1188.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education*, 6 (4), 169-185. DOI: 10.19128/turje.329755

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Grup Çalışmalarına Yatkinliği İle Beyin Baskınlığı Arasındaki İlişki

ENES TOSUN  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ŞİRİN İLKÖRÜCÜ  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

**Problem Durumu:** Günümüz eğitiminde öğrencilerin sorgulamayı esas alan öğrenci merkezli bir yaklaşımla yaratıcılıklarını kullanarak, eleştirel düşünerek dolayısıyla yaparak ve yaşayarak günlük yaşam problemlerine bireysel veya birlikte çözüm üretmesi beklentisinin öne çıktığı görülmektedir. Bireylerin öğrenme faaliyetlerini beyinde gerçekleştirdiği göz önüne alındığında etkili öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yapılabilmesinde öncelikle öğrencilerin zihinsel yapısının tanınması ve bu yapının etkili ve başarılı şekilde eğitime yansıtılması beklenmektedir.

**Amacı:** Bu çalışmanın amacı Fen Bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına olan yatkinlikleri ile beyin baskınlığı arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır.

**Yöntem:** Araştırma tarama modelinde olup, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yürütülmüştür. Çalışma genel biyoloji laboratuvarı dersinde grup çalışmalarına katılan 46 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada Tuncer tarafından geliştirilen takım çalışmasına yatkinlik ölçeği, Özden tarafından geliştirilen Beyin Baskınlık Aracı kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının takım çalışmasına yatkinlik yüksek iç motivasyon alt boyut puanının en düşük olduğu, en zayıf beyin çeyreklerinin ise A ve D olduğu görülmüştür. Bunun yanında zayıf olan beyin bölgelerinden A bölgesinin güven, D bölgesinin ise güven ile eğitim ve yol gösterme alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

**Sonuç:** A çeyreği puanlarının güven, D çeyreği puanlarının ise güven ile eğitim ve yol gösterme alt boyutlarıyla ilişkili olduğu göz önüne alındığında, A ve C çeyrekleri baskın öğrencilerin bir arada bulunduğu grupların, takım çalışması açısından bekleneni veremeyeceği düşünülmektedir.

**Öneriler:** Daha fazla katılımın olduğu gruplarla ve farklı disiplinlerde bu çalışma tekrarlanabilir ve öğretmenlerin beyin baskınlıkları ve grup içindeki faaliyetleri arasındaki ilişki nitel olarak daha ayrıntılı araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beyin baskınlık, Takım çalışmasına yatkinlik, Öğretmen eğitimi, Takım çalışması

### The Relationship Between Preservice Science Teachers' Teamwork Susceptibility and Brain Dominance

#### ABSTRACT

**Problem situation:** In today's education, it is seen that the expectation that the students will produce solutions individually or together with their daily life problems by using their creativity with a student-centred approach. Also it is expected that the students will be informed about the cognitive structure and that this structure will be reflected in the education effectively and successfully in the effective learning and teaching activities.

**Purpose:** The aim of this study is to determine the relationship between prospective science teachers' teamwork susceptibility and brain dominance.

**Method:** The study was designed with the survey model. The study was carried out with 46 prospective teachers in the general biology laboratory course at the public university in Turkey. The data collected with the Teamwork Susceptibility Scale developed by Tuncer and the Brain Dominance Tool developed by Özden.

**Findings:** According to the results of the research, it was observed that the prospective teachers had the highest internal motivation sub-dimension score with the highest tendency to teamwork, while the weakest brain quarters were A and D. Also, it has been observed that A region from weak brain regions is positively related with trust and D region is positively related with trust and education/guidance sub-dimensions.

**Conclusion:** Considering that the A-quarter scores were related to trust and the D-quarter scores were related to confidence and education/guidance sub-groups, it is thought that groups with dominant students in the A and C quarters could not give the expected results regarding teamwork.

**Recommendations:** This study can be repeated in groups with more participation and in different disciplines, and the relationship between teachers' brain dominance and their activities within the group can be examined in detail.

**Keywords:** Brain dominance, Teamwork susceptibility, Teacher training, Teamwork

## Giriş

Fen bilimleri dersi konularının yaşam ile iç içe olması, günlük hayatta kullanışlı ve birçoğunun denenebilir olması bakımından öğretim programları içerisinde öğrencinin merak duygusunu tetikleyen, araştırma ve keşfetme becerisini arttırmaya yönelik derslerin başında yer almaktadır. Günümüz Fen programında öğrencilerin sorgulamayı esas alan öğrenci merkezli bir yaklaşımla yaratıcılıklarını kullanarak, eleştirel düşünerek dolayısıyla yaparak ve yaşayarak günlük yaşam problemlerine bireysel veya birlikte çözüm üretmesi beklentisinin öne çıktığı görülmektedir (MEB 2018). Yine Fen bilgisi dersi içerdiği konular bakımından ele alındığında daha çok grup çalışmasıyla yapılabilen etkinlik ve deneyleri içeren derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin nasıl öğrendikleri öğrenmelerini etkilemekte olup en iyi öğrenme gerek sınıf içi gerek sınıf dışındaki aktif işbirliği yapan küçük grup çalışmalarıyla olmaktadır (Springer, Stanne ve Donovan 1999). Küçük grup çalışmalarının eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), işbirliği içinde öğrenme (collaborative learning) veya ikisinin birlikte kullanıldığı uygulamaları içeren takım çalışmaları (teams work) olarak tercih edildiği, bunun kalabalık sınıflarda deney veya uygulamalar sırasında hem öğretmen hem de öğrenci üzerindeki iş yükünün hafiflemesinde, öğrencilerin ders performansını geliştirilmesinde, katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırılmasında ve derse karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir (Buckenmyer, 2000; Burns, Pierson ve Reddy, 2014; Jarjoura, Tayeha ve Zgheib, 2015; Kinsella, Mahon ve Lillis, 2017; Springer, Stanne ve Donovan, 1999). Öğrenciyi merkeze alan ve birlikte üretmelerine imkân veren yöntemlerden olan işbirlikli öğrenme, işbirliği içinde öğrenme ve takım çalışması yöntemlerinin ortak özelliği, öğrencilerin küçük gruplara ayrılması, bir görevi tamamlamamak için öğrencilerin grup olarak bir araya gelmesi ve birbirine öğrenme noktasında yardımcı olmaması ve öğrenmeyi daha etkili hale getirme süreci olarak ifade edilebilir. (Springer vd, 1999; Johnson ve Johnson 1999). Buckenmyer (2000) kötü tecrübe edilen takım çalışmalarının gelecekteki takım çalışmalarını da olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Başarılı bir eğitimde insanın öncelikle kendi zihinsel yapısını tanıması ve bu yapıyı, başarılı olması için etkin bir şekilde kullanması gerektiği açıkça bellidir. (Wood, 2003).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için beynin işleyiş mekanizması önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için bireyin bilişsel beyin yapısının ve öğrenme sistematığının farkında olması beklenmektedir. (Serin, 2012). Ned Hermann'ın geliştirdiği bütünsel beyin modeline göre beynin dört düşünme biçimi yani 4 çeyreği vardır. Bu çeyrekler serebral korteksin iki kısma bölünmesi ve limbik sistemin iki kısma bölünmesiyle sol-üst (A), sol-alt (B), sağ-alt (C) ve sağ-üst (D) olmak üzere dört çeyrekte oluşmaktadır. A çeyreği, analiz eden, mantıksal düşünen, sayısal işlemler yapan, B çeyreği, organize eden, yaklaşımları planlayan ayrıntılı olarak gözden geçiren, C çeyreği kişiselleştiren, insan ilişkileri kuvvetli, sezgisel ve açıklayıcı ve D çeyreği ise hayal gücü kuvvetli, geniş açılı düşünen ve kavramsallaştıran olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak bu dört farklı beyin çeyreği kendi içerisinde özelleşmekte ve toplamda ise beyni ve düşünme biçimini oluşturmaktadır. (Hermann, 2003).

Eğitim programlarının başarıya ulaşmasında eğitim ihtiyacının tanımlanması gerekmektedir. Burns, Person ve Reddy (2014), sınıfta işbirliği içinde öğrenmeyi geliştirmek için, öğretmenlerin dikkatli ders planı yapmasını kapsayan sınıf girdilerinin, sınıftaki öğretmenin ve öğrencinin rolünün ve birbiriyle olan etkileşimini ilgilendiren sınıf yapısının değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Hermann (2003) zayıf olan veya az tercih edilen bir beyin bölgesinin yapılacak olan işin kalitesini düşüreceğini belirtmektedir. Bireyin beyin yapısının farklı bir algılama ve öğrenme sisteminde olması nedeniyle beynin nasıl öğrendiğinin bilinmesi insanların öğrenmelerini kolaylaştırarak, anlamayı daha uzun soluklu ve güçlü kılmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerden öğrencilerinin öğrenme çeyreklerinin farkında olması ve beynin dört çeyreğini geliştirmesi ve bütünleştirmesi beklenmektedir (Polat, 2014; Tokcan 2007). Diğer taraftan sınıfta yürütülen takım çalışmalarına ilişkin olumlu beklentinin aksine öğrencilerin takım çalışmasında kötü tecrübe yaşadıklarını belirttikleri veya çalışmayla ilgili büyük oranda şikayette bulunabildikleri bilinmektedir. Takım çalışmasını olumsuz etkileyen etmenlerden birisi de çalışmaya katılım sağlamayan grup elemanları olarak ifade edilmektedir (Buckenmyer, 2000). Grup çalışmasını temel alan yöntemlerin daha etkili olabilmesinde, grup katılımcılarının takım çalışmasına yatkınlıklarının beyin baskınlıklarına göre değerlendirilmesi, planlanacak etkinliklerin etkisini arttırmada etkili olabilir. Bununla birlikte planlama yapan öğretmenlere, öğrencilerinin grup çalışması içeren etkinliklerinde ne kadar grubu benimseyip, grup içerisinde aktif katılımında bulunacağı ve gruba daha faydalı olabileceği hakkında fikir vermesi açısından, öğrencilerin takım çalışmalarında daha aktif olan beyin bölgelerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile öğrencilerin grup çalışmasına yatkınlıkları ile beyin bölgeleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması hedeflenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yatkınlık düzeyi nedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının baskın olan beyin bölgesi hangisidir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının beyin bölgeleri puanları ile takım çalışmasına yatkınlık ve alt boyutlarından aldıkları puanları arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, katılımcıların bir konuya ilişkin görüş, ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerini belirlemeye yönelik yaklaşımlardır (Karasar, 2015). Betimleme sürecinde, fen bilgisi öğretmeni adaylarına yönelik takım çalışmasına yatkınlık ölçeği uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği



lisans programı üçüncü yarıyıl öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği kullanılmıştır. Genel biyoloji laboratuvarı dersi grup çalışmaları ile yürütülen bir ders olup, öğrencilerin birlikte işbirliği içinde çalışmaları beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma genel biyoloji laboratuvarı uygulamasında grup çalışmalarına katılan ve deneyimleyen 46 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

#### Veri toplama araçları

Araştırmada Tuncer (2008) tarafından geliştirilen takım çalışmasına yatkınlık ölçeği, Hermann'ın Dört Çeyrekli Beyin Baskınlık Aracı'nın Özden (2003) tarafından uyarlanmış hali kullanılmıştır.

*Takım çalışmasına yatkınlık ölçeği.* Takım çalışmasına yatkınlık ölçeği yedi alt bölümden ve toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Bunlar Güven, Problemi Teşhis ve Analiz Etmek, Sorumluluk (İnisiyatif, istekli olma), İşbirliği, Eğitim ve yol gösterme, Yüksek İç Motivasyon, Liderliktir. Ölçek 14 pozitif ve 14 negatif değere sahip maddeden oluşmaktadır. Her bölüm dörder önermeyle eşit sayıda temsil edilmiştir. Bununla birlikte olumluluk etkisini azaltabilmek amacıyla her alt bölüm içerisinde bulunan önermeler eş değerde negatif ve pozitif olarak dağıtılmıştır. Başka bir deyişle her dört önermeden ikisi pozitif ikisi negatiftir. Testin Cronbach's alpha değeri 0,731 olarak hesaplanmıştır. Madde güvenilirlik soru ortalamaları 3,618, en düşük soru ortalaması 1,976, en yüksek ise 4,610 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için grup çalışmasına yatkınlık anketi için güvenilirlik katsayısı cronbah's alpha =0.942 bulunmuştur.

*Beyin baskınlık aracı.* Araç altı bölümden oluşmuştur. Her bölümde dörder soru yer almaktadır. Aracın değerlendirilmesinde, birinci soruların toplamı D (bütüncül), ikinci soruların toplamı C (Duygusal), üçüncü soruların toplamı B (Ayrıntı) ve dördüncü soruların toplamı ise A (Mantıksal) çeyreğinin baskınlık derecesini ölçmektedir. Böylece her çeyreğe ait puan elde edilmektedir. Daha sonra hangi puan yüksek ise o çeyreğin baskınlığı hakkında bilgi sağlanmış olmaktadır. Bu çalışma için beyin baskınlık anketi için güvenilirlik katsayısı Cronbah's alpha =0.892 bulunmuştur.

#### Verilerin Analizi

Gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kalmogorov-Smirnov (K-S) testi ile incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün 35'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, küçük olması durumunda ise Shapiro-Wilks testi kullanılabilir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Yapılan analizlerde, p değeri 0,05 den düşük bulunduğu parametrik olmayan istatistik kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının beyin bölgelerinden aldıkları puanlar ile takım çalışmasına yatkınlık puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılmıştır.

## Bulgular

İlk olarak öğretmen adaylarının takım çalışmasına yatkınlık düzeyleri betimsel olarak analiz edilmiş elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği Puanlarının Betimsel Analizi

	Ortalama	S.S.	En az	En çok
Güven	13,848	2,641	7,00	18,00
Problemi teşhis ve analiz etmek	13,326	1,802	8,00	17,00
Sorumluluk, istekli olma	13,044	2,159	9,00	17,00
İşbirliği ve ekip çalışması	12,674	2,625	6,00	17,00
Eğitim ve yol gösterme	14,261	2,471	8,00	19,00
Yüksek iç motivasyon	11,261	2,977	6,00	18,00
Liderlik, ikna, azim	14,065	2,351	9,00	18,00
Takım çalışmasına yatkınlık	92,478	10,387	27,00	113,00

Öğretmen adaylarının Tablo 1'de yer alan takım çalışmasından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın eğitim ve yol gösterme ve liderlik, ikna azim boyutunda, en düşük ortalamanın ise yüksek iç motivasyon boyutunda olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının beyin bölgelerinden aldıkları puan ortalamaları değerlendirilmiş, elde edilen bulguların betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Beyin Bölgeleri Puanlarının Betimsel Analizi

Beyin bölgeleri	Ortalama	S.S.	En az	En çok
A çeyreği	20,239	5,208	14,00	26,00
B çeyreği	22,044	9,376	13,00	29,00
C çeyreği	24,283	6,741	16,00	30,00
D çeyreği	20,217	4,174	19,00	26,00

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının beyin bölgelerinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında en baskın beyin çeyreğinin C, en düşük beyin bölgelerinin ise A ve D bölgeleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak beyin bölgeleri ile takım çalışmasına yatkınlık ve yatkınlık alt boyutlarının puanları arasında ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Beyin Bölgeleri Ve Takım Çalışmasına Yatkınlık Arasındaki Korelasyon Matrisi

Boyutlar		Güven	Problemi teşhis ve analiz etmek	Sorumluluk ve istekli olma	İşbirliği ve ekip çalışması	Eğitim ve yol gösterme	Yüksek iç motivasyon	Liderlik ikna ve azim	Takım çalışmasına yatkınlık
Değişkenler									
A	r	,316*	-,213	,085	,269	,272	,273	,284	,381**
	sig.	,032	,156	,574	,070	,068	,067	,056	,009
B	r	,327*	-,355*	,123	,062	,394**	,390**	,457**	,391**
	sig.	,026	,015	,415	,681	,007	,007	,001	,007
C	r	,471**	-,323*	,234	,522**	,374*	,363*	,309*	,537**
	sig.	,001	,028	,118	,000	,010	,013	,037	,000
D	r	,359*	,010	,057	,169	,387**	,153	,184	,384**
	sig.	,014	,950	,706	,262	,008	,310	,221	,008

\*\*p<,01, \*p<,05

Tablo 3'de görüldüğü üzere Fen bilgisi öğretmen adaylarının grup çalışma yatkınlık toplam puanları ile beyin A, B, C ve D bölgelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının grup çalışma yatkınlık güven alt boyutundan aldıkları puanlar ile beyin A, B, C ve D bölgelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Grup çalışma yatkınlık eğitim ve yol gösterme alt boyutundan aldıkları puanları ile beyin B, C ve D bölgelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Grup çalışma yatkınlık yüksek iç motivasyon alt boyutundan aldıkları puanları ile beyin B, C bölgelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Grup çalışması yatkınlık liderlik, ikna ve azim alt boyutundan aldıkları puanları ile beyin B, C bölgelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Grup çalışması iş birliği alt boyutundan aldıkları puanları ile beyin C çeyreğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının grup çalışması sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanları ile beyin bölgelerinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın ilginç bir bulgusu olarak grup çalışması problem çözme alt boyutundan aldıkları puanları ile beyin B, C bölgelerinden aldıkları puanlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

## Tartışma

Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yatkınlıkları ile beyin bölgeleri arasındaki ilişki güven, problemi teşhis ve analiz etmek, sorumluluk (inisiyatif, istekli olma), işbirliği, eğitim ve yol gösterme, yüksek iç motivasyon, liderlik özellikleri doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının takım çalışmasına yatkınlık puanlarının oldukça yüksek olduğu ve beyin tüm çeyrekleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının liderlik ikna azim ile eğitim ve yol gösterme alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları daha yüksek bulunurken, yüksek iç motivasyon ortalama puanlarının en düşük olduğu bulunmuştur. Yüksek iç motivasyon boyutunun beyin B ve C bölgeleri puanları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. B çeyreğinin ayrıntıcı, C çeyreğini insan ilişkileri kuvvetli, sezgisel özellikleri dikkate alındığında Springer vd. (1999), motivasyon teorilerine göre küçük grup çalışmalarında bireyin sorumluluğunun önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun öğrencilerin birbirleriyle kolayca etkileşebilmeleri ve birbirlerine yardım edebilmeleriyle ilişkili olduğu, ancak uygun bir yapıya sahip

olmadıkça, onların yardımları sadece cevapları paylaşmak ve birbirlerinin işlerini yapmaktan ibaret olabileceğini varsaymaktadır. İlgüdüsel olarak birinin diğerine öğretmesini ve düzenli olarak birinin diğerinin öğrenmesini değerlendirmesi olarak her grup üyesi öğrenmeden sorumlu olması desteklemesi gerektiği belirtilmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise problemi çözmek ve analiz etmek alt boyutundan aldıkları puanların beynin B, C bölgelerinden aldıkları puanlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmasıdır. B ve C bölgeleri beynin limbik sistemle ilgili olup, sol limbik bölge (B) mantıksal aktiviteleri, sağ limbik bölge (C) ise problem çözme ve harekete geçmekle ilgili aktivitelerle ilgilidir (Eagleton ve Muller, 2011). Katılımcılara uygulanan ölçekte yer alan ifadelerde, problem karşısında soğuk kanlı davranmak, problemin nedeninden çok onun nasıl çözüleceğinin önemli olması, problemin çözümünde yer almak istemek ve sorun çıktığında ilk çözümü uygulama maddelerinin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin problemin çözümüne muhakeme yapmadan, kolay ulaşma isteği ile beynin B ve C bölgelerinin özelliklerin çelişmesi beklenebilir. Hofman ve Mercer (2016) yaptıkları çalışmada konuya özel destek almanın, öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını karşılayabileceğini ve doğru sonuca ulaşmalarına yardımcı olabileceğini ancak kendi bağımsız düşüncelerini ve muhakeme yapmalarını azalttığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda grup çalışmaları için verilen görevlerde mantıksal sorgulama ve problem çözme açısından çok uğraştırıcı ve zaman alıcı olmasının, genel olarak kabul edilen aksine katılımcılara olumsuz etkisinin olacağı düşünülebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının B ve C bölgelerinden (limbik) aldıkları puan ortalamalarının A ve D bölgelerine (serebral) göre yüksek olduğu görülmüştür. Frontal loblarla da ilişkili olan A ve D bölgeleri genellikle davranışın veya düşüncenin sıralaması ve düzenlenmesinde, belirli bir amaca ulaşmak adına zihinsel aktiviteyi kontrol eden süreçlere aracılık etmekte olup seçici dikkat ve karar vermede rol oynamaktadır. (Smith ve Kosslyn, 2014.). Eagleton ve Muller (2011) çalışmasında A bölgesini eleştirel düşünme, geri bildirim ve gözlem, D bölgesini ise soyut ve etraflıca düşünme ile ilgili aktivitelerle ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin daha düşük ortalamaya sahip A çeyreği puanlarının güven, D çeyreği puanlarının ise güven ile eğitim ve yol gösterme alt boyut puanlarıyla arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Çalışmada D çeyreği ile ilişkili bulunan eğitim ve yol gösterme, takım çalışması içerisinde bireylerin birbirine yol göstermesi ve öğrendiği bilgileri paylaşmasıyla ilgili olup takım genelinde gelişimi sağlanabilmesi açısından gerekli görülmektedir (Tuncer,2008). Öğrenciler birbirlerinden öğrenirler, çünkü konu hakkında yaptıkları tartışmalar sırasında bilişsel karmaşa artmakta, yetersiz muhakeme açığa çıkarılmakta ve dolayısıyla güçlü bir anlama ortaya çıkmaktadır. (Springer ve ark. 1999).

## Sonuç

Sonuç olarak grup çalışmalarında katılımcıların grup içindeki yüksek iç motivasyonun düşük olarak bulunduğu göz önüne alındığında, grubun oluşturulması kadar tutumlarının da önemli olduğu açıktır. Yine beyin çeyrekleri açısından öğrencilerde A çeyreği puanlarının güven, D çeyreği puanlarının ise güven ile eğitim ve yol gösterme alt boyutlarıyla ilişkili bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre değerlendirdiğimizde, A ve C çeyrekleri baskın öğrencilerin bir arada bulunduğu grupların, takım çalışması açısından bekleneni veremeyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın katılımcılarının Fen Bilgisi öğretmenleri olduğu göz önüne alındığında, araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının baskın olan düşünce yapıları dikkate alınarak düzenlenen eğitimsel grup faaliyetlerinin daha başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

Bu çalışma 46 fen bilgisi öğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda daha fazla katılımın olduğu gruplarla ve farklı disiplinlerde bu çalışma tekrarlanabilir. Öğretmenlerin beyin baskınlıkları ve grup içindeki faaliyetleri arasındaki ilişki nitel açıdan gözlem ve görüşmelerle daha derin bir bakış açısıyla değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Buckenmyer, J. (2000). Using teams for class activities: Making course/classroom teams work. *Journal of Education of Business*, 76(2), 98-107.
- Burns, M., Pierson, E., & Reddy, S. (2014). Working together: how teachers teach and students learn in collaborative learning environments. *International Journal of Instruction*, 7(1), 17-32.
- Herrmann, N. (2003). *İş Yaşamında Bütünsel Beyin*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Hizmetleri.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Jarjoura, C., Tayeha, P., & Zgheib, N. (2015). Using team-based learning to teach grade 7 biology: student satisfaction and improved performance. *Journal of Biological Education*, 49(4), 401-419.
- Karasar, N (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayınları.
- Kinsella, G., Mahon, C., & Lillis, S. (2017). Facilitating active engagement of the university student in a large-group setting using group work activities. *Journal of College Science Teaching*, 46(6), 35-43.
- MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 265-274.

- Serin, H. (2012). Beyin temelli öğrenme ve müfredat bazında öğrenci merkezilik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 49-59.
- Springer, L., Stanne, M., & Donovan, S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- Tuncer, U. (2008). *İnsan kaynaklarının psiko-sosyal bakımdan geliştirilmesi amacıyla hazırlanan gelişim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma: Man türkiye A.Ş. örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme Ve Öğrenme*. İstanbul: Doruk Yayınları.

**Süpervizyon Eşliğinde Gerçekleştirilen Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamasının Psikolojik Danışman Adaylarının Öz-yeterliliklerine Etkisi****S. GÜLFEM ÇAKIR**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**ARZU TAŞDELEN KARÇKAY**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**SEVAL APAYDIN**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**ECE VARLIK ÖZSOY**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

*Problem Durumu ve Amaç:* Uygulamalı bir alan olan psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde, eğitim sürecinde edinilen kuramsal bilgilerin yapılan uygulamalarla etkili becerilere dönüştürülmesi büyük önem taşımaktadır. Lisans programında yer alan "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve verilen süpervizyon psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Farklı süpervizyon uygulamalarının etkililiğinin araştırılması psikolojik danışman adaylarının uygulamaya ilişkin yeterliliklerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması kapsamında süpervizyon eşliğinde gerçekleştirdikleri psikolojik danışma oturumlarının psikolojik danışma öz-yeterliliklerine etkisini incelemektir.

*Yöntem:* Araştırmada yarı deneysel, öntest-sontest kontrol grupsuz desen kullanılmıştır. Araştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 4. sınıfa devam eden 28 öğrenci ile "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersinde yürütülmüştür. Öğrenciler ders kapsamında sekiz psikolojik danışma oturumu yapmıştır. Verilerin toplanmasında Psikolojik Danışman Öz-yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır.

*Bulgular:* Analizler sonucunda üç farklı süpervizyon odağına göre sonuçların farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, A grubundaki öğrencilerin mikrobeceriler, zor danışan davranışları ile baş etme, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci sontest puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülürken, B grubundaki öğrencilerin mikrobeceriler, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. C grubundaki öğrencilerde ise zor danışan davranışları ile baş etme boyutunda farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin puanlarının katıldıkları süpervizyon gruplarına göre kültürel yetkinlik alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı da görülmüştür.

*İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:* İleriki araştırmalarda, etkili bir süpervizyon için süpervizör ve psikolojik danışman adayı arasındaki ilişkinin niteliği ve farklı psikolojik danışma kuramlarına dayalı olarak yürütülen süpervizyon uygulamasının etkililiği nicel ve nitel yöntemler kullanılarak araştırılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Bireyle psikolojik danışma uygulaması, süpervizyon, psikolojik danışma öz-yeterliliği

**Abstract**

*Purpose of the Study:* Psychological counseling and guidance is an applied field, therefore, transforming theoretical knowledge acquired in the education process into effective skills is important. Supervision given within the "Individual Psychological Counseling Practice" course is an integral part of counseling training. Investigating the effectiveness of different supervision practices is important to improve the training. For this reason, this study aimed to examine the effect of individual counseling supervision process on psychological counseling candidates' counseling self-efficacy.

*Method:* A quasi-experimental, pretest-posttest without control group design was used. The research was carried out in "Individual Psychological Counseling Practice" course with 28 fourth- grade undergraduate guidance and psychological counseling students. The students carried out eight sessions within this course. Psychological Counselor Self-efficacy Scale was used to collect the data.

*Findings:* It was found that the students in group A were significantly higher in microskills, coping with difficult client behaviors, cultural competence and psychological counseling process posttest scores, while the students in group B were significantly higher in microskills, cultural competence and psychological counseling process posttest scores. According to the posttest scores of students in group C, there was a difference in coping with difficult client behaviors. The scores of the students differed significantly in cultural competence sub-scale according to supervision groups they attended.

*Implications for Future Research and Practice:* In future research, the effectiveness of supervision process based on the quality of relationship between supervisor and psychological counselor candidates and on different psychological counseling theories can be investigated using quantitative and qualitative methods.

**Key words:** Individual counseling, supervision, counseling self-efficacy.

**Giriş**

Psikolojik Danışmanlık uygulaması süpervizyonu psikolojik danışman eğitiminin en önemli unsurlarından biridir. Süpervizyon süreci ruh sağlığı alanında temel mesleki yeterliliklerden birisi olarak tanınmaktadır (Allan, McLuckie, Hoffecker, 2016). Ülkelerarası farklılıklar olsa da, birçok düzenleyici ve akreditasyon sağlayıcı kurum ve kuruluş psikoterapi eğitiminde klinik süpervizyonu

desteklemektedir (American Counseling Association, 2014; British Counselling Association, 2003; Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2016). Psikolojik Danışmanlık uygulaması süpervizyonu danışman adaylarının terapötik becerilerini geliştirmekte (Allan, McLuckie, Hoffercker, 2016), terapötik anlayış, deneyim ve bilgi aktarımını kolaylaştırmakta (Tohidian & Mui-Teng Quek, 2017), terapötik sürecin etik ilkeler ışığında yürütülmesini sağlamakta (Wheeler & Richards, 2007) ve nihayetinde danışmanların klinik yeterliliğini artırarak danışanların iyi oluşunun korunmasına katkı sağlamaktadır (Borders, 2014). Bu anlamda, süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının uygulama yeterliliği açısından çok çeşitli işlevleri bulunmaktadır.

Süpervizyon, meslekte deneyimli kişilerin (süpervizör) kendilerinden daha az deneyimli olan kişileri mesleğe hazırlaması ve uygulama yaşantılarını zenginleştirmesinde onlara destek sunması olarak tanımlanmaktadır (Bradley ve Kottler, 2001). Süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasındaki ilişkiyi tanımlayan süpervizyon, süpervizyon alan kişinin danışanına sunmuş olduğu yardım hizmetine, psikolojik danışma ilişkisine, değerlendirme süreçlerine, müdahalede bulunmaya ve uygun yönlendirmeye odaklı bir müdahale sürecidir (Bradley & Ladany, 2001). Süpervizyon ilişkisini ilk ele alan çalışmalardan biri olarak Bordin (1983) tarafından yapılan çalışmada, süpervizyon ilişkisinde çalışma uyumunu üç bileşenle açıklanmıştır: ortak anlayış, görevler ve duygusal bağ. Bu bileşenlerden ilk sırada tanımlanan ortak anlayış, süpervizyon sürecinde üzerinde çalışılacak ortak amaçlara (süpervizyon amaçlarına) ilişkin süpervizör ile süpervizyon alan kişi arasındaki karşılıklı anlaşma ve anlayışı olarak tanımlanmaktadır/karşılık gelmektedir. Ladany ve Friedlander (1995) çalışmalarında süpervizörleriyle kurdukları çalışma ittifakı arttıkça psikolojik danışman adaylarının algıladıkları rol çatışması ve rol karmaşasının düştüğünü bulmuştur. Özellikle süpervizör ve psikolojik danışman adayı arasındaki ittifakta duygusal bağ arttıkça, adayın yaşadığı rol karmaşası azalmıştır. Diğer yandan, bu ittifakta hedef ve görevler karşılıklı olarak belirlendiğinde, rol çatışmasının da azaldığı görülmüştür.

Psikolojik danışman adayları eğitimleri kapsamında aldıkları teorik dersler kapsamında öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri, bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi sayesinde gerçek danışanlar karşısında sergileyebilme imkânı elde edebilmekte ve kuram ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurabilmekte ve nihayetinde mesleki yeterliklerine ilişkin inançları artmaktadır. Psikolojik danışma öz-yeterliği "bireyin yakın gelecekte danışanlarına etkili bir psikolojik danışma yardımı sunabilme yeteneğine yönelik inanç ve yargıları" olarak tanımlanmaktadır (Larson, 1998). Psikolojik danışman eğitim süreci, becerilerin kazandırıldığı ve ilk psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı bir süreç olması bakımından psikolojik danışma öz-yeterliğinin gelişiminde büyük öneme sahiptir (Pamukçu & Demir, 2013). Ancak psikolojik danışman adayının sahip olduğu bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirmesinin yapılabilmesi ve psikolojik danışman yeterliklerine katkı sağlayabilmesi için uygulamaların süpervizyon altında gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Atik, 2015). Wheeler ve Richards (2007) tarafından süpervizyonun uygulayıcılara etkisini incelemek için yapılan bir alan yazın taraması çalışmasında süpervizyonun hangi açılardan katkı sağladığının altı çizilmektedir. Süpervizyon süreci psikolojik danışmanların kendilerine ilişkin farkındalıklarında, psikolojik danışma becerilerinde ve öz-yeterliliklerinde artışa yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, süpervizyonun verilmiş zamanının ve süresinin süpervizyon sürecinin ve sonucunun etkililiği açısından önemli bir yere sahiptir. Süpervizyon sayesinde süpervizyon alan uygulayıcının kuramlara yönelik farkındalığının ve yeterliliğinin arttığı ve kuramsal yöneliminde değişiklikler olmasının yanısıra süpervizyon ilişkisinin uygulayıcıya destek sağladığı ve danışanın gelişimine katkı yaptığı aynı çalışmada altı çizilen bulgular arasındadır.

Uygulamalı bir alan olan psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde, eğitim sürecinde edinilen kuramsal bilgilerin yapılan uygulamalarla etkili becerilere dönüştürülmesi büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de psikolojik danışman yetiştirmede lisans programları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından düzenlemekte, yürütülmekte ve denetlenmektedir (Doğan, 2016). Psikolojik danışma eğitimi lisans programlarında, bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulaması sürecine temel oluşturacak çok çeşitli kuramsal dersler bulunmaktadır. Bunlar arasında kişilik kuramları, psikolojik danışma kuramları, grupla psikolojik danışma ve psikolojik danışma ilke ve teknikleri dersleri yer almaktadır. Bu derslerde edinilen kuramsal bilgileri uygulamaya dökmeye ilişkin yaşantılar etkili bir psikolojik yardım sürecini yürütme açısından büyük öneme sahiptir. Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programlarının içeriğinde, "mesleki rehberlik uygulamaları", "kurum deneyimi", "grupla psikolojik danışma uygulamaları" ve "alan çalışması" gibi uygulamalı derslerin yanı sıra, lisans programının yedinci döneminde "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" (BPDU) dersi yer almaktadır. Bu ders kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve verilen süpervizyon psikolojik danışman adaylarının yetiştirilmesinde en önemli süreçleri oluşturmaktadır ve psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adayları danışanlarıyla gerçekleştirmiş oldukları psikolojik danışma oturumları ile ilgili danışman öğretim üyelerinden psikolojik danışma becerilerine ve oturumda kullandıkları müdahalelere ilişkin geribildirimler almakta ve bir sonraki oturumun planlamasını yapmaktadırlar. Bu nedenle, bu ders kapsamında öğrencilerin yaptıkları uygulamalar ve aldıkları süpervizyon, yardım etme sürecinde etkili olmalarına yarayacak olan temel psikolojik danışma becerilerini kazanmalarını, bu becerileri pekiştirmelerini ve geliştirmelerini sağlamaktadır. Dahası, süpervizyon süreci psikolojik danışman adaylarının mesleki tutumlarını ve bakış açılarını geliştirmelerine, etik ilkeleri ve mesleki kimliklerini kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Bu derslerden yalnızca bireysel danışmanlık uygulamaları dersinin ders tanımında "Süpervizyon altında temel psikolojik danışma beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapma" şeklinde süpervizyon süreci belirtilmektedir. Programda, kurum deneyimi ve alan çalışması, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı, grupla psikolojik danışma uygulamaları gibi süpervizyon içeren birçok uygulama dersi bulunmakla beraber, danışman adayları süpervizyonu çoğunlukla bireyle psikolojik danışma uygulamaları kapsamında almaktadır (Aladağ & Kemer, 2016). Dolayısıyla süpervizyon süreci dendiğinde akla öncelikli olarak bireyle psikolojik danışma süpervizyonu gelmektedir.

Farklı üniversitelerde yer alan RPD programlarının içerikleri büyük ölçüde benzer olsa da, bireyle psikolojik danışma uygulamaları sürecine ilişkin bir standart bulunmamaktadır. Örneğin bireyle psikolojik danışma sürecinin hangi danışanlarla yürütüldüğü, kaç saat olduğu ve ne kadarının süpervizyon altında gerçekleştiği, hangi süpervizyon yaklaşım ve modelinin uygulandığı, süpervizyonun kimler tarafından verildiği gibi konuları içeren bir uygulama standardı bulunmamaktadır (Erkan-Atik, Arıcı & Ergene, 2014). Aladağ & Kemer (2016) çalışmalarında çoğu danışman adayının genellikle gerçek danışanlarla danışma oturumları yürütürken, bazılarının hem gerçek

danışanlar hem de sınıf arkadaşları ile danışma oturumları yürüttüklerini, danışman adaylarının küçük bir kısmının ise yalnızca sınıf arkadaşları ile danışma oturumları yürüttüklerini bulmuşlardır. Danışma uygulamaları genellikle 8-10 oturum sürmekle beraber bu süre de standart değildir.

Süpervizyon sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi konusu büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, süpervizyonun hem süpervizör hem de süpervizyon alan kişi tarafından etkili ve yeterli olarak değerlendirilmesi pek çok faktörden etkilenebilmektedir (Atik, 2015). Ülkemizde BPDU kapsamında tercih edilen süpervizyon yöntemleri ve yöntemlere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği (Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2015), süpervizyon modellerinin etkililiğinin test edildiği (Koç, 2013; Meydan, 2014), süpervizyon modellerinin değerlendirildiği ve süpervizyona ilişkin temel kavramlarının tanıtıldığı (Erkan Atik, Arıcı ve Ergene, 2014; Siviş-Çetinkaya & Kararımak, 2012) çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda farklı süpervizyon model ve tekniklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Ancak süpervizyon sürecindeki temel konulardan birisi olan süpervizyon sürecinin odağına ilişkin çalışmalar oldukça kısıtlı sayıdadır. Bernard ve Goodyear (2009) süreçte ele alınması gereken ilk odak noktası olarak temel psikolojik danışma becerileri olarak müdahale becerilerini tanımlamışlardır. Soru sorma, dikkati verme, içerik yansıtma, duyu yansıtma, özetleme, asgari düzeyde teşvik etme, odaklanma ve yüzleştirme gibi beceriler basitten karmaşığa doğru sıralanarak psikolojik danışman adayına aşama aşama kazandırılmaktadır. Süpervizyonda ikinci odak noktası ise kavramsallaştırma becerileridir ve danışman adayının danışanın işlevsel olmayan davranış örüntülerini keşfetmesine ve uygun müdahale yöntemlerini belirlemesine yardımcı olmayı amaçlanmaktadır.

Özetle, psikolojik danışman eğitiminin temel unsurlarından biri olan süpervizyon sürecine odaklanan çalışmalar son yıllarda dünya çapında giderek artmaktadır (Borders, 2014). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon ülkemizde de son birkaç yıldır dikkat çeken bir konu haline gelmiştir (Meydan, 2015; Özyürek, 2009). Ancak, konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının giderek artması umut verici olmakla beraber bu çalışmalar halen yeterli sayıda değildir (Aladağ & Kemer, 2016; Erkan-Atik, Arıcı & Ergene, 2014). Bu araştırmalarda özellikle psikolojik danışmanın adaylarının psikolojik danışma öz-yeterliliği konusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde süpervizyon süreçlerinde değişik uygulama ve yaklaşımların bulunduğu görülmektedir (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2012). Süpervizyon eşliğinde psikolojik danışma uygulaması etik ve etkili bir danışma sürecinin önemli bir boyutudur ve süregelen bir profesyonel gelişimin temel taşıdır. Farklı süpervizyon yaklaşım ve uygulamalarının etkililiğinin araştırılması psikolojik danışman adaylarının uygulamaya ilişkin yeterliliklerini geliştirme açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada temel amaç, lisans düzeyinde yürütülen BPDU dersi kapsamında alınan süpervizyonun, psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlilikleri üzerine etkisi incelemektir. Çalışmada, süpervizyon sürecinin odağına göre (beceri odaklı-kavramsallaştırma odaklı) psikolojik danışman adaylarının özyeterlilik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna da yanıt aranmıştır. Çalışmanın, mesleki standartlarımızın belirlenerek meslekleşme sürecinde önemli gelişmelerin yaşandığı bu günlerde, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusuna vurgu yaparak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak bu çalışmada elde edilen bulguların uygulama derslerindeki süpervizyon süreçlerinin standartlaştırılması ve etkililiğinin test edilmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırmada yarı deneysel, öntest-sontest kontrol grupsuz desen kullanılmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 4. sınıfa devam eden 28 öğrenci ile "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersinde yürütülmüştür. Katılımcıların 10'u erkek, 18'i kadındır.

### Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel ve Toulouse (1992) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlanması Kararımak (2018) tarafından yapılan Psikolojik Danışman Öz-yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşan 27 maddelik bir ölçektir. Alt boyutlar "mikrobeceriler", "zor danışan davranışları ile baş etme", "kültürel yetkinlik" ve "psikolojik danışma süreci"dir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında elde edilen güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için .71 ile .90 arasında değişmektedir.

### Verilerin analizi

Katılımcıların uygulama öncesi öntest puanlarında fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların "mikrobeceriler", "zor danışan davranışları ile baş etme", "kültürel yetkinlik" ve "psikolojik danışma süreci" öntest ve sontest puanları arasında farklılık olup olmadığı ise her bir grup için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Süpervizyon odağı farklı olan üç grupta yer alan katılımcıların psikolojik danışma öz-yeterlilik alt boyut puanlarında süpervizyon süreci sonrasında fark olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi kullanılmış olup, fark olan alt boyutta hangi farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

### İşlem

Öğrenciler ders kapsamında süpervizyon eşliğinde sekiz psikolojik danışma oturumu yürütmüştür. Ders kapsamında dersi yürüten üç öğretim üyesi tarafından farklı süpervizyon odağına sahip süreçler izlenmiştir. A grubunda yer alan öğrenciler, bireysel süpervizyon sürecinden geçmiş ve süpervizyonda danışma becerileri ve danışma süreci temel alınmış olup kuramsal temele dayalı vaka kavramsallaştırma ve teknik kullanımı ikinci planda yer almıştır. B grubunda yer alan öğrenciler bireysel süpervizyonla birlikte temel danışma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama etkinliklerinin yapıldığı grup süpervizyonu oturumlarına da katılmıştır. C grubunda yer alan öğrenciler ise bireysel süpervizyonla birlikte grup süpervizyonu oturumlarına katılmıştır ve bu süreçte temel danışma becerileri ile kuramsal temele dayalı vaka kavramsallaştırma ve teknik kullanımı yer almıştır.

**Bulgular**

Kruskal Wallis analizi sonuçları, uygulama öncesi farklı gruplarda yer alan katılımcıların alt boyut puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Üç grupta yer alan tüm katılımcıların, psikolojik danışma öz-yeterlilik ve psikolojik danışma öz-yeterliliğin alt boyutları olan "mikrobeceriler", "zor danışan davranışları ile baş etme", "kültürel yetkinlik" ve "psikolojik danışma süreci" puanlarının süpervizyon süreci öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik Danışman Adaylarının Öz-yeterlilik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sontest - öntest mikrobeceriler puanı	Negatif Sıralar	5 <sup>(a)</sup>	9.60	48	-3.391	.001*
	Pozitif Sıralar	22 <sup>(b)</sup>	15	330		
	Eşit	1 <sup>(c)</sup>				
Sontest - öntest zor danışan davranışları ile baş etme puanı	Negatif Sıralar	3 <sup>(d)</sup>	12.5	37.5	-3.373	.001*
	Pozitif Sıralar	22 <sup>(e)</sup>	13.07	287.5		
	Eşit	3 <sup>(f)</sup>				
Sontest - öntest kültürel yetkinlik puanı	Negatif Sıralar	4 <sup>(g)</sup>	8.38	33.5	-2.879	.004*
	Pozitif Sıralar	17 <sup>(h)</sup>	11.62	197.5		
	Eşit	7 <sup>(i)</sup>				
Sontest - öntest psikolojik danışma süreci puanı	Negatif Sıralar	5 <sup>(j)</sup>	4.63	18.5	-4.206	.000*
	Pozitif Sıralar	24 <sup>(k)</sup>	16.15	387.5		
	Eşit	0 <sup>(l)</sup>				

\*p&lt;0.05

Tablo 1.'de sunulan bulgulara göre, üç grupta yer alan tüm katılımcıların mikrobeceriler, zor danışan davranışları ile baş etme, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

A grubunda yer alan katılımcıların psikolojik danışma öz-yeterlilik alt boyut puanlarının süpervizyon süreci öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. A Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Öz-yeterlilik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
A grubu sontest - öntest mikrobeceriler puanı	Negatif Sıralar	2 <sup>(a)</sup>	2.5	5	-2.984	.003*
	Pozitif Sıralar	12 <sup>(b)</sup>	8.33	100		
	Eşit	0 <sup>(c)</sup>				
A Grubu sontest - öntest zor danışan davranışları ile baş etme puanı	Negatif Sıralar	2 <sup>(d)</sup>	6.75	13.5	-2.005	.045*
	Pozitif Sıralar	10 <sup>(e)</sup>	6.45	84.5		



	Eşit	2 <sup>(f)</sup>					
A grubu sontest - öntest kültürel yetkinlik puanı	Negatif Sıralar	1 <sup>(g)</sup>	4.5	4	-2.429	.015*	
	Pozitif Sıralar	9 <sup>(h)</sup>	5.67	51			
	Eşit	4 <sup>(i)</sup>					
A grubu sontest - öntest psikolojik danışma süreci puanı	Negatif Sıralar	1 <sup>(j)</sup>	5	10	-3.210	.001*	
	Pozitif Sıralar	13 <sup>(k)</sup>	8.46	110			
	Eşit	0 <sup>(l)</sup>					

\*p<0.05

Tablo 2.'de sunulan bulgulara göre, A grubundaki katılımcıların mikrobeceriler, zor danışan davranışları ile baş etme, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

B grubunda yer alan katılımcıların psikolojik danışma öz-yeterlilik alt boyut puanlarının süpervizyon süreci öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. B Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Öz-yeterlilik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
B grubu sontest - öntest mikrobeceriler puanı	Negatif Sıralar	0 <sup>(a)</sup>	.0	.0	-2.207	.027*
	Pozitif Sıralar	6 <sup>(b)</sup>	3.5	21		
	Eşit	1 <sup>(c)</sup>				
B Grubu sontest - öntest zor danışan davranışları ile baş etme puanı	Negatif Sıralar	1 <sup>(d)</sup>	2.5	2.5	-1.682	.093
	Pozitif Sıralar	5 <sup>(e)</sup>	3.70	18.5		
	Eşit	1 <sup>(f)</sup>				
B grubu sontest - öntest kültürel yetkinlik puanı	Negatif Sıralar	1 <sup>(g)</sup>	1.5	1.5	-2.120	.034*
	Pozitif Sıralar	6 <sup>(h)</sup>	4.42	26.5		
	Eşit	0 <sup>(i)</sup>				
B grubu sontest - öntest psikolojik danışma süreci puanı	Negatif Sıralar	0 <sup>(j)</sup>	.0	.0	-2.371	.018*
	Pozitif Sıralar	7 <sup>(k)</sup>	4	28		
	Eşit	0 <sup>(l)</sup>				

\*p<.05

Tablo 3'de sunulan bulgulara göre, B grubundaki katılımcıların mikrobeceriler, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

C grubunda yer alan katılımcıların psikolojik danışma öz-yeterlilik alt boyut puanlarının süpervizyon süreci öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. C Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Öz-yeterlilik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
C grubu sontest - öntest mikrobeceriler puanı	Negatif Sıralar	3 <sup>(a)</sup>	3.67	11	-.507	.612
	Pozitif Sıralar	4 <sup>(b)</sup>	4.25	17		
	Eşit	0 <sup>(c)</sup>				
C Grubu sontest - öntest zor danışan davranışları ile baş etme puanı	Negatif Sıralar	0 <sup>(d)</sup>	.0	.0	-2.375	.018*
	Pozitif Sıralar	7 <sup>(e)</sup>	4	28		
	Eşit	0 <sup>(f)</sup>				
C grubu sontest - öntest kültürel yetkinlik puanı	Negatif Sıralar	2 <sup>(g)</sup>	2.5	5	.0	1
	Pozitif Sıralar	2 <sup>(h)</sup>	2.5	5		
	Eşit	3 <sup>(i)</sup>				
C grubu sontest - öntest psikolojik danışma süreci puanı	Negatif Sıralar	3 <sup>(j)</sup>	2.33	7	-1.183	.237
	Pozitif Sıralar	4 <sup>(k)</sup>	5.26	21		
	Eşit	0 <sup>(l)</sup>				

Tablo 4.'de sunulan bulgulara göre, C grubundaki katılımcıların öntest ve sontest puanları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları sadece zor danışan davranışları ile baş etme boyutunda farklılık olduğunu göstermiştir.

Farklı süpervizyon odağı olan süpervizyon gruplarında yer alan katılımcıların psikolojik danışma öz-yeterlilik alt boyut puanlarında süpervizyon süreci sonrasında fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Psikolojik Danışman Adaylarının Öz-yeterlilik Sontest Puanlarının Süpervizyon Gruplarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öz-Yeterlilik	Süpervizyon Grupları	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Mikrobeceriler	A	15	16.83	2.432	.296	-
	B	7	15.29			
	C	7	10.79			
Zor Danışan Davranışları ile Baş Etme	A	15	14.5	.613	.736	-
	B	7	13.93			
	C	7	17.14			
Kültürel Yetkinlik	A	15	14.47	7.06	.030*	A-B
	B	7	21.5			
	C	7	9.64			B-C

Psikolojik Danışma Süreci	A	15	14.97	.339	.844	-
	B	7	16.36			
	C	7	13.71			

\*p<0.05

Tablo 5'de sunulan bulgulara göre, süpervizyon sürecine katılan katılımcıların öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların katıldıkları süpervizyon gruplarına göre sadece "kültürel yetkinlik" alt botuyunda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Mann Whitney U testi sonuçları, farklılaşmanın A-B ve B-C grupları arasında olduğunu göstermiştir. Psikolojik danışman adaylarının "mikrobeceriler", "zor danışan davranışları ile baş etme", "psikolojik danışma süreci" ve öz-yeterlilik (toplam puan) puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

### Tartışma

Bu çalışmanın amacı, lisans düzeyinde yürütülen BPDU dersi kapsamında alınan süpervizyonun, psikolojik danışman adaylarının özyeterlilikleri üzerine etkisini incelemektir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin süpervizyon süreci sonrasında özyeterlilik puanlarında artış olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, üç farklı öğretim elemanı tarafından üç farklı süpervizyon odağı ile yürütülen süpervizyon sürecinin öğrencilerin farklı özyeterlilik boyutlarında artışa yol açtığını da göstermiştir. Buna göre bireysel süpervizyon ile yürütülen ve süpervizyonda danışma becerileri ve danışma süreci temel alınmakla birlikte kuramsal temele dayalı vaka kavramsallaştırma ve teknik kullanımı yer alan süpervizyon grubundaki psikolojik danışman adaylarının mikrobeceriler, zor danışan davranışları ile baş etme, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci puanlarında artış olmuştur. Diğer yandan, bireysel süpervizyonla birlikte temel danışma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama etkinliklerini içeren grup süpervizyonu oturumlarının da yer aldığı gruptaki psikolojik danışman adaylarının mikrobeceriler, kültürel yetkinlik ve psikolojik danışma süreci artış gözlenmiştir. Bireysel süpervizyonla birlikte grup süpervizyonu oturumlarının yürütüldüğü ve süpervizyon sürecinde temel danışma becerileri ile kuramsal temele dayalı vaka kavramsallaştırma ve teknik kullanımı yer alan gruptaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlilik alt arasında sadece zor danışan davranışları puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgular, farklı süpervizyon yaklaşımları ile yürütülen üç grupta da adayların psikolojik danışma öz-yeterliliklerinde anlamlı bir artışın olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın bulguları etkili bir süpervizyon sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinde ve öz-yeterliliklerinde artışa yol açtığına ilişkin önceki çalışmaları (Allan, McLuckie, Hoffecker, 2016; Wheeler & Richards, 2007) destekler niteliktedir.

Çalışmanın bulguları ayrıca süpervizyon sürecine katılan psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların katıldıkları süpervizyon gruplarına göre sadece "kültürel yetkinlik" alt botuyunda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre bireysel süpervizyonla birlikte temel danışma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama etkinliklerini içeren grup süpervizyonu oturumlarının yapıldığı gruptaki psikolojik danışman adayların kültürel yetkinlik puanlarında diğer iki gruptakilere göre uygulama sonrasında daha fazla artış olduğu görülmüştür. Önceki araştırma bulgularına göre bireyle psikolojik danışma uygulaması yapmaya başlayan öğrencilerin en yoğun kaygı yaşadıkları alanlar arasında danışma becerilerini uygulamada sergileyebilme ve kuramsal bilgiyi kullanabilme başta gelmektedir (Mansor ve Yusoff, 2013). Mevcut araştırmanın bulguları, öğrencilerin uygulamalarına devam ederken bireysel süpervizyonla birlikte danışma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama etkinliklerini içeren (temel psikolojik danışma becerilerini ve psikolojik danışma süreci basamaklarını temel olan rol oynama ve grup tartışması vb.) grup oturumlarına katılmalarının, psikolojik danışman adaylarının farklı danışan gruplarıyla çalışırken daha yetkin hissetmelerine katkı yaptığı biçiminde yorumlanabilir. Grup süpervizyonu oturumları, ayrıca, psikolojik danışman adaylarının deneyimlerini birbirleriyle paylaşma imkanı vermesi açısından da farkındalıklarının artmasına katkı yapabilir.

### Sonuç

Sonuç olarak mevcut araştırma bulguları bireyle psikolojik danışma süpervizyonu uygulamasının psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliliğine katkısını ortaya koyan önceki araştırma bulguları ile uyumludur. Ancak bu bulgular yorumlanırken çalışmada yer alan bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurularak yorumlanmalıdır. Öncelikle, bu çalışma yarı deneysel bir araştırma desenine sahiptir ve çalışmada kontrol grubu bulunmamaktadır. Bu da psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlilik puanlarında süpervizyon uygulaması sonrasında gözlenen artışın sadece uygulamadan kaynaklanmıyor olabileceğine işaret edebilir. Diğer bir sınırlılık ise çalışmada üç farklı odağın yer aldığı süpervizyon uygulamasının üç ayrı öğretim elemanı tarafından yürütülmüş olması ile ilgilidir. Çalışmada öğretim elemanlarını süpervizyon deneyimi bir değişken olarak kontrol edilmemiştir ve çalışmalar gösteriyor ki süpervizyon deneyimi süpervizyon sürecinin etkililiği açısından önemli bir faktördür. Dolayısıyla, bu da uygulama sonucunda elde edilen öz-yeterlilik puanlarındaki artışın süpervizyon odağının farklılığının yanı sıra öğretim elemanlarının farklı özelliklerinden de kaynaklanmış olabileceğini düşündürülebilir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen, psikolojik danışman eğitiminin oldukça önemli bir parçasını oluşturan süpervizyon eşliğinde bireyle psikolojik danışma sürecinin etkililiğini inceleyen bu araştırmanın bulguları süpervizyon sürecinin psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlilik düzeylerine katkı yaptığını göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak, sonraki araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunulabilir.

## Öneriler

Gelecekteki araştırmalarda, süpervizör ve psikolojik danışman adayları arasındaki ilişkide hangi niteliklerin etkili bir süpervizyon ilişkisine katkıda bulunduğu araştırılabilir. Mevcut çalışmada kuramsal yönelim dikkate alınmaksızın süpervizyon sürecinin odağına göre farklılıklar incelenmiştir. İleriki çalışmalarda farklı psikolojik danışma kuramlarına dayalı olarak yapılan süpervizyon uygulamasının etkililiği de incelenebilir. Son olarak, mevcut araştırmada süpervizyon sürecinin etkililiği psikolojik danışman adaylarının kendilerini değerlendirmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon sürecinin etkililiğinin hem süpervizör hem de psikolojik danışman adayları tarafından değerlendirildiği ve nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin de kullanıldığı araştırmaların yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191.
- Allan, R., McLuckie, A., & Hoffercker, L. (2016). Clinical Supervision of Psychotherapists: A Systematic Review. 27.07.2018 tarihinde [https://campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/Allan\\_Clinical\\_Supervision\\_Title.pdf](https://campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/Allan_Clinical_Supervision_Title.pdf) adresinden indirilmiştir.
- American Psychological Association. Board of Educational Affairs (2014). *Guidelines for clinical supervision for health service psychologists*. Retrieved from: <http://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Atik, Z. (2017). Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması ve Süpervizyonuna İlişkin Değerlendirmeleri (Yayımlanmış doktora tezi). Ege Üniversitesi.
- Atik, Z. E., Arıcı, F., & Ergene, T. (2014). Süpervizyon Modelleri ve Modellere İlişkin. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317.
- BACP (2003). Ethical framework for good practice in counselling and psychotherapy. Rugby: BACP.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2009). *Fundamental of clinical supervision*. (4th ed). NJ: Pearson Education,
- Borders, L. D. (2014). Best practices in clinical supervision: Another step in delineating effective supervision practice. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2), 151-162.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Bradley, L. J. ve Kottler, J. A. (2001). Overview of counselor supervision. In L. J. Bradley ve N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed, pp. 3-27). MI: Taylor & Francis.
- Bradley, L. J. ve Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed). MI: Taylor and Francis.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). (2016). 2016 CACREP standards. Alexandria, VA: Author.
- Doğan, S. (2016). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7).
- Kararımak, Ö ve Siviş-Çetinkaya, R. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 107 - 121.
- Kararımak, Ö. (2018). Shorter version of the Counseling Self-Estimate Inventory (COSE): A sample from Turkish counselor candidates (COSE - TR). *International Journal of Advancement of Counseling*. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9329-z>
- Koç, İ. (2013). *The effect of supervision with interepersonal process recall on the counseling skills, self-efficacy and anxiety levels of counselor trainees* (Unpublished doctoral dissertation). Ege University, İzmir, Turkey.
- Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education & Supervision*, 34(3), 220-231.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105-120. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.39.1.105>
- Mansor, N., & Yusoff, W. M. W. (2013). Feelings and experiences of counseling practicum students and implications for counseling supervision. *Journal of Educational and Social Reserach*, 3(7), 731-736.
- Meydan, B. (2014). *Examining the effectiveness of microcounseling supervision model in individual counseling practice: The example of Ege University* (Unpublished doctoral dissertation). Ege University, İzmir, Turkey.

- Meydan, B. (2015). Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin Etkililiğinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43), 55 - 68.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 54 - 63.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 212-221.
- Siviş-Çetinkaya, R., & Karairmak, Ö. (2012). Supervision in counselor education. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 37(4), 107-121.
- Tohidian, N. B., & Quek, K. M. T. (2017). Processes that Inform Multicultural Supervision: A Qualitative Meta-Analysis. *Journal of marital and family therapy*, 43(4), 573-590.
- Wheeler, S., & Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54-65.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-43.

**Developing a Socioscientific Issue-based Teaching Module: Energy Topics****NURCAN TEKİN**

AKSARAY UNIVERSITY

**OKTAY ASLAN**

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY

**SÜLEYMAN YILMAZ**

AKSARAY UNIVERSITY

**Abstract**

**Purpose:** Socioscientific issue-based teaching and learning (SSI-based TL) has drawn large attention in the recent years. One reason is that SSI-based TL has an increasing major role on students' scientific literacy. However, there are limited teaching tools on teaching SSI. In the existing studies in SSI-based TL, SSIs are mainly used as a context or the developed modules covered rather broad topics. This study aimed to develop a module for teaching SSI on energy topics in particular. The module developed is interactive and easily applicable.

**Method:** The research design was based on the design and development research and teaching material development stages was followed.

**Findings:** The module that covered an eight-week period of teaching for pre-service teachers was composed of three general parts; game activities, argumentation, and lesson plan preparation. The first part; game activities included activities on the nature and general characteristics of SSIs. In the second part; argumentation, four scenarios on energy topics (power plant, heat insulation, solar energy and recycling-energy) were created. In the last part; lesson plan preparation, pre-service teachers prepared lessons on teaching a SSI based lesson on energy topics.

**Implications for Research and Practice:** The developed module can be a guide for energy topics within the frame of SSI-based TL.

**Keywords:** socioscientific issues; training and development; pre-service teacher education

**Introduction**

Individuals use their cultural and social capital to solve all kinds of problems they face (Topcu, Sadler & Yilmaz-Tuzun, 2010). Certain knowledge, skill sets and competence are essential in solving the problems related to science and the society and in decision making (Aikenhead, 2005). Student-centered research that is based on real world can be effective in adopting the role of science in solving social and personal problems, in overcoming dilemmas and in gaining scientific literacy (Laugksch, 2000). Scientific literacy is influential in responding to socioscientific issues (SSIs) as it serves as a base for the competencies; discussion, interpreting scientific evidence and reaching conclusions (Sadler & Zeidler, 2005). According to Sadler and Fowler (2006), education should represent the dynamic relationship between science and the society.

**Socioscientific Issues**

In the last 10 years, there is a visible increase in the number of studies on SSI (Tekin, Aslan & Yilmaz, 2016). A critically important factor for this increase is the existence of SSI within the Science-Technology-Society (STS) content (Yager, 1996; Cited in: Sadler, 2011a). STS is considered to be a fundamental framework for science education in various countries (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993). To illustrate, AAAS (1993) highlights the mutual dependence between the nature of science and technology and the effect of society within the borders of scientific literacy for everyone's use. In a similar way, Science Education Curriculum developed by Turkish Ministry of National Education (MoNE, 2013) underlines this dependency as follow: "Science literate individuals understand the relationship between the social and technological transformation to science and natural environment". This statement clearly states the role of STS for science education. However during the 90s, students' personal characteristics and experiences in social domains about science was not much emphasized (Shamos, 1995). This situation addressed the need for extending STS. In line with this need, the more comprehensive science-technology-society-environment (STSE) movement was put forth (Pedretti, 1999). This movement puts moral and ethical features to the focus, but did not much emphasize argumentation, and students' cultural and affective development (Zeidler & Keefer, 2003).

Science education should include students' personal, political and ethical characteristics as well as their social and affective attributes (Sadler & Zeidler, 2005), and argumentation (Kolstø et al., 2006). The main dimension neglected by STS and STSE movements are ethical-moral and affective domains, that results in a limited framework (Shamos, 1995). Many countries perceived students' discussions of SSIs as inherent in formal education programs (Council of Ministers of Education, Canada [CMEC], 1997; Curriculum Council of Western Australia [CCWA], 1998).

SSIs contain moral and cognitive dimension as well as affective reasoning, social-moral development, nature of science, and character education (Zeidler & Keefer, 2003). SSIs address the relation between science-technology-society and environment-moral development dimensions as well as argumentation, nature of science, emotional development, culture, and experiences (Topçu, 2015). It can be argued that SSIs represent STS in science education (Levinson, 2013). According to Zeidler, Walker, Ackett and Simmons (2002), SSIs can be formulized as a definition that includes all categorizations presented by STS, ethical dimensions of science, moral reasoning and emotional development.

SSIs are composed of open-ended problems with unclear solutions. One can create many reasonable solutions. These solutions are formed with scientific principles, theories and empirical data. In some cases, scientific ideas are not used by themselves. Mostly, social factors such as politics, economy and ethics are included, as well as possible student activities. SSIs may involve the use of genetic technologies, climate change, global issues in nature. Such issues can be used to teach complex science problems (Sadler, 2011a). By definition, SSIs have scientific base, contain discussion and oppositions and are discussed under political and social norms by individuals (Sadler & Zeidler, 2005).

### **SSI-based Teaching and Learning**

Existing studies focused on various methods for SSI-based teaching. According to Tekin et al. (2016), the most frequently studied methods for SSI based teaching are argumentation, decision-making and informal reasoning. Considering SSI as a context and forming models for SSI based teaching are common (Presley, et al., 2013; Sadler, 2011b).

Sadler (2011b) generated a framework that composed of four main dimensions for SSI based teaching. These dimensions were elements of design, experiences of students, classroom/class environment, and contribution of the teacher. When the figure representing this framework is examined, elements of design and student experiences can be seen as core dimensions of SSI education as they are at the center of the figure. The other two dimensions can be noticed as having supplementary roles. Presley et al. (2013) made modifications to Sadler's (2011b) model and constituted a new teaching framework. In a study conducted by Evagorou, Guven and Mugaloglu (2014), three modules were developed to increase the content knowledge, pedagogical knowledge and skills of elementary and middle school pre-service teachers. To set an example, with the Module 2 teacher handbook, pre-service teachers first experienced a lesson on SSI followed by analysis of a SSI based lesson plan and creating a SSI lesson. Pre-service teachers gained experience on SSI based teaching with the phases described above.

The existing studies showed that teachers have difficulty in forming a relationship between science and real world and in solving problems using their scientific knowledge and discussing (Saunders & Rennie, 2013). On the other hand, teachers can adapt the content of SSI in relation to physics, chemistry, biology, and science disciplines (Genel & Topçu, 2016). Such adaptation can enable students understand the place of SSI in science content at a deeper level (Sadler, 2011b). Teachers should evaluate whether students enhance their claims in addition to guiding the students. Practices for teachers on teaching strategies can clarify learning goals of activities and the structure of the activities in general. Besides teachers' exposure to these practices are major in identifying the role of the teacher during debates and in tracking the learning process (Ratcliffe & Grace, 2003). Bencze (2000) reported that students should work on research that is 'open-ended and directed by themselves'. This research exercise can act as a base for students' SSI based research and encourage the students form conclusions for themselves of socio-political activities. Teachers should develop and/or use teaching materials to evaluate student performance on SSI.

### **Teaching Topics on Energy**

At the K-12 level, energy is a critically significant topic that includes various applications on universe, physics, life sciences, engineering and technology within the science curriculum (Eisenkraft, et al., 2014). This topic is not sufficiently differentiated in definitions of different disciplines. For example, according to a particle physicist, energy is saved during interactions between under atom level particles. However, for an ecologist, energy can be transferred among conjugate systems. Both for an ecologist and a physicist, energy has the same meaning physically and biologically. But an ecologist and a physicist pursue different methods in tracking changes in energy. Energy is saved in physics however biology underlines the fact that 90% of energy is lost as it is transferred among the steps of the food chain. In chemistry, it is frequently stated that energy is stored in chemical bonds. Whereas when focusing on environment, the flow of energy from the natural sources to the final consumer is discussed (Eisenkraft et al., 2014). In addition, energy is a key concept, effective in explaining various scientific phenomenon within in scientific disciplines (Eisenkraft et al., 2014).

Although energy is strongly connected with scientific disciplines, students perceive this topic as difficult (Eisenkraft et al., 2014). Teachers are charged to teach energy not only as a discipline but within an analytical and interdisciplinary framework (Eisenkraft et al., 2014). In order to reveal what students know about energy and what they think on energy developments, high level evaluations are necessary (Hermann-Abell & DeBoer, 2016). It is fundamental to perceive energy as a SSI and evaluate in terms of educational practices for citizenship and sustainable development. This is true especially as energy is more commonly understood with its conceptual aspect (Sakschewski, Eggert, Schneider & Bøgeholz, 2014).

Students should be supported about learning SSI related to energy as there is global climate change and limited fossil resources and (Sakschewski, et al., 2014). Curriculum mainly focuses on the energy concept, students' comprehension and misconceptions. Similarly, energy has a large place in the Turkish Science Education Curriculum (MoNE, 2013). However, students should also learn new technologies such as energy storing. They should critically evaluate new technologies, and learn benefits and limitations of energy to be able to make decisions based on knowledge (Sakschewski, et al., 2014). Socioscientific energy related issues have a place in education for sustainable development (Sakschewski et al., 2014). From this aspect, energy has a scientific base but also has social, economic, political and ethical dimensions (Oulton, Dillon, & Grace, 2004). Students should work on meeting the demands of current and future society from ecological, economic and social aspects, as they learn issues (Sakschewski et al., 2014).

Energy was the main focus point for this study for certain reasons. These can be stated as energy a) having an interdisciplinary nature, b) contributing to citizenship consciousness, decision making, participating in social debates, and c) having a major place in country's agenda. When analyzed studies, teaching-learning modules were developed in SSI on climate change (Klosterman & Sadler, 2010), biotechnology (Presley et al., 2013), ecology (Sadler, Friedrichsen, Graham, Foulk, Tang & Menon, 2015), and natural

selection (Friedrichsen, Sadler, Graham & Brown, 2016). Developing a module in energy in this study can contribute to the literature. There are various studies on SSI based teaching and learning that include argumentation applications (Venville & Dawson, 2010), teacher experiences (Ekborg, Ottander, Silfver, & Simon, 2013), decision making skills (Gresch, Hasselhorn, & Bøgeholz, 2013), and nature of science (Lederman, Antink, & Bartos, 2014). In most of the existing studies, SSIs are used as a context. In module development studies, the focus was mostly on more broad topics. In this study, SSI were treated as issues to be learnt rather than a context. Besides, the module developed in this study aimed to guide pre-service teachers in using a topic-focused teaching material as they teach a topic. In a general sense, this study targeted to develop a socioscientifically based module.

### **Method**

This study was designed according to the design and development research (Richey & Klein, 2014). Design and development research aims to produce products and tools both for educational purposes and for other purposes. These products and tools are based on scientific evidences, systematic design and development and evaluation (Richey & Klein, 2014). In developing the module, 'design and development stages' by Komis (2011) was followed. Accordingly, an educational material can be designed in seven steps:

- (1) Identification of the teaching topic (e.g. title, class level)
- (2) Identification of students' prior knowledge and concepts (e.g. perceptions, views, probable mistakes, probable challenges)
- (3) Identification of teaching goals (these goals should a. be related to content and program goals, b. be related to teaching process, and c. be related to the topic)
- (4) The consistence of the teaching material and the necessary substructure
- (5) Identification of teaching process that contains the appropriate activities to be used in class
- (6) Evaluation of student and the scenario
- (7) Documentation

### **Findings**

In this study the design process of the module that was based on the seven steps given is composed of three parts. The first part is the development steps prior to the module activities. In this part mainly a conceptual framework is generated for the development of the module. The second part creating the content of the module. In the third and final part, the module is finalized. The development steps are provided in Figure 2.

#### **Identification of the Teaching Topic**

During the first part of the module development steps, a comprehensive literature review was conducted to identify the teaching topic. With the review findings, modules on various SSIs (e.g. climate change, biotechnology, natural selection) were developed. This study concentrated in developing modules on energy as the teaching topic.

#### **Identification of Students' Prior Knowledge and Concepts**

In total, 20 interviews were conducted with pre-service teachers on module development. Pre-service teachers' views on development of a module in teaching SSI, and on usage of the module in teaching and assessment were collected. Pre-service teachers stated that a module on teaching SSI can be a guiding product for their teaching. They indicated that these topics are easier to teach and evaluate as they are related to daily life. However pre-service teachers stated that as each individual has a different view, the material being developed is essential.

#### **Identification of Teaching Goals**

In this step, the objectives in the Science Education Curriculum (MoNE, 2013) on energy topics were determined. Representation of SSI on energy topics was examined in middle school Science Education Curriculum (MoNE, 2013) objectives. Whether the objectives represented the SSI was decided regarding the two basic features by Sadler and Zeidler (2005):

- (1) having a scientific base and including opposition and debates
- (2) frequently being discussed by the individuals in the society under political and social norms (closely related to the society)

The objectives identified according to the two features stated above were on 'Power plant, heat insulation, solar energy and recycling'.

#### **Teaching Material (Identification of the Module Frame)**

In this step, the module was developed in line with the Sadler's (2011b) frame and its adapted version by Presley et al. (2013). The developed module resembled Sadler's (2011b) work in terms of the contribution of the teacher. Also it resembled Presley et al's (2013) work in terms of inclusion of the external factors (see Figure 1).

**Preparation stage.** This step included informing pre-service teachers on the module (e.g. the content of the module, duration of the module and the methods/techniques to use)



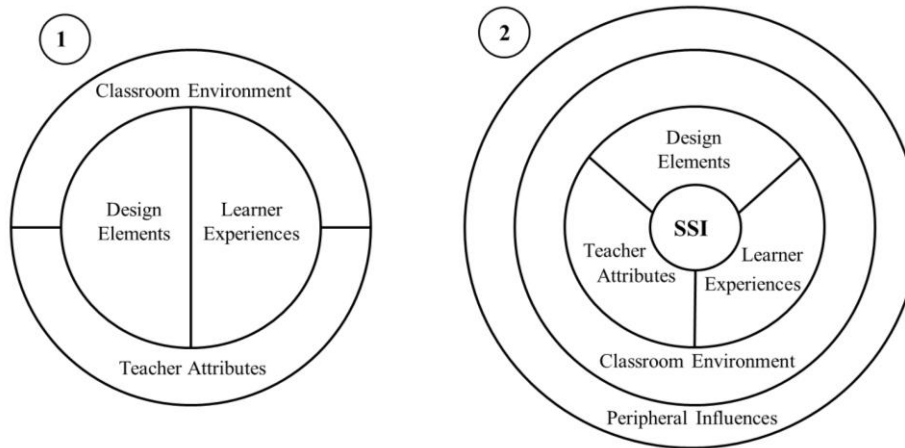


Figure 1. Framework for SSI-based teaching and learning according to Sadler, 2011b (1), and Presley et al., 2013 (2)

### **Identification of the Teaching Process**

The eight-week module that contains the classroom activities is composed of three parts. These are game activities, argumentation, and preparation of lesson plans.

**Game activities.** The first two weeks of the module included the game activities on the nature and characteristics of SSIs. In the first lesson, the game on the nature of SSIs; 'SSI Tombala' was created. This game focused on the basic nature of the socioscientific issues in the context of Science-Technology-Society-Environment. In the second lesson, the game on the features of SSIs; 'SSI Newspaper' was created. This game was designed according to the station technique.

**Argumentation.** Following the game activities, scenarios for four weeks related to energy and teaching SSI were developed. The scenarios included dilemmas on 'Power plant, heat insulation, solar energy and recycling-energy'. The participants were assigned certain roles as in the study by Evagorou et al. (2014).

**Preparation of lesson plans.** This part constituted the last two weeks of the module. The aim was to enable the participants prepare a lesson plan on SSI.

### **Evaluation and Documentation**

The module was finalized with the part with collecting the views of pre-service teachers and experts. Pre-service teachers reported that they can use the module in their lessons. According to their views, they believe the module can help them in overcoming dilemmas. Lastly they think that more modules should be developed for other SSIs. According to experts on the field, the module is effective in teaching SSI based on energy.

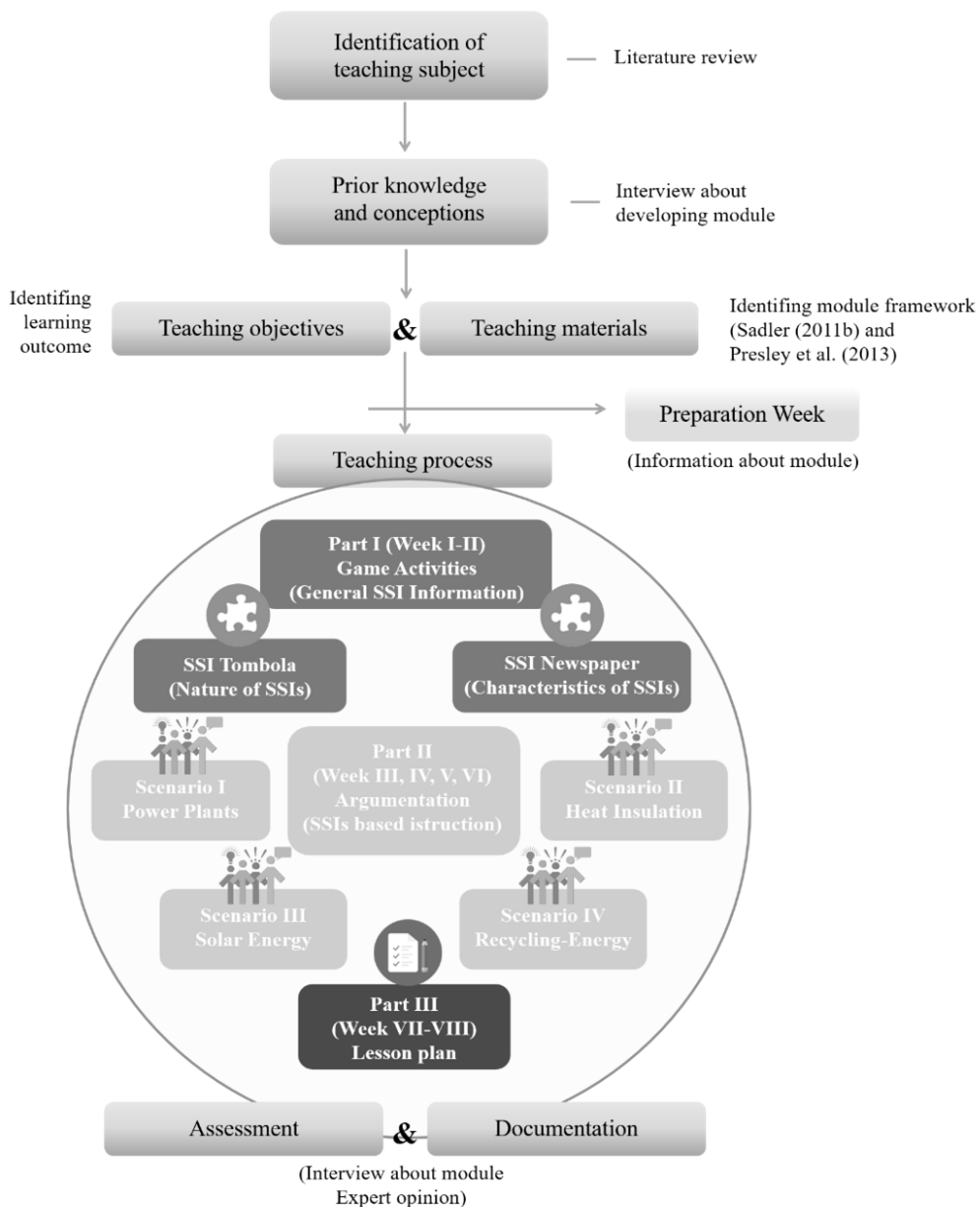


Figure 2. Framework for SSI-based teaching module

### Result and Conclusion

Teaching SSI supports scientific literacy (Sadler, 2011b) and citizenship (Sakschewski, et al., 2014). Teaching SSI encourage students in decision-making (Siribunnam, Nuangchalerm & Jansawang, 2014) and in participating in social debates (Topçu, 2010).

This study presented the steps of the module developed for teaching SSIs on energy topics. Although the literature provided findings on teaching SSI, this study differentiated itself by considering SSI as topics to be taught rather than as a context. The module developed in this study is considered as an effective teaching material for teaching socioscientifically based energy topics. One recommendation for future research is to use the module development steps in this study to develop modules for teaching different SSIs. The module presented in this study was developed in line with the learning objectives in the Science Education Curriculum. This underlines the fact that teachers can use the module in their lessons as a guide.

### References

Aikenhead, G. (2005). *Science education for everyday life: Evidence based practice*. New York: Teachers' College Press.

- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy: A project 2061 report*. New York: Oxford University Press.
- Bencze, J. L. (2000). Procedural apprenticeship in school science: Constructivist enabling of connoisseurship. *Science Education*, 84(6), 727-739. DOI: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<727::AID-SCE3>3.0.CO;2-O
- Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (1997). *Common framework of science learning outcomes K to 12: Pan-Canadian protocol for collaboration on school curriculum for use by curriculum developers*. Toronto, Canada.
- Curriculum Council of Western Australia (CCWA). (1998). *The curriculum framework for kindergarten to Year 12 education in Western Australia*. Perth, Western Australia.
- Eisenkraft, A., Nordine, J., Chen, R. F., Fortus, D., Krajcik, J., Neumann, et al. (2014). Why focus on energy instruction? In R. F. Chen, A. Eisenkraft, D. Fortus, J. Krajcik, K. Neumann, J. Nordine & A. Scheff (Eds). *Teaching and Learning of Energy in K-12 Education* (pp. 1-14). Switzerland: Springer.
- Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E., & Simon, S. (2013). Teachers' experience of working with socio-scientific issues: A large scale and in depth study. *Research in Science Education*, 43, 599-617. DOI:10.1007/s11165-011-9279-5
- Evagorou, M., Guven, D., & Mugaloglu, E. (2014). Preparing elementary and secondary pre-service teachers for everyday science. *Science Education International*. 25(1), 68-78.
- Friedrichsen, P., Sadler, T., Graham, K., & Brown, P. (2016). Design of a socio-scientific issue curriculum unit: Antibiotic resistance, natural selection and modelling. *International Journal of Design for Learning*, 7(1), 1-18.
- Genel, A. & Topçu, M. S. (2016). Turkish preservice science teachers' socio-scientific issue based teaching practices in middle school science classroom. *Research in Science & Technological Education*, 1(1), 1-19. DOI: 10.1080/02635143.2015.1124847
- Gresch, H., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2013). Training in decision-making strategies: An approach to enhance students' competence to deal with socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2587-2607. DOI: 10.1080/09500693.2011.617789
- Hermann-Abell, C. F., & DeBoer, G. E. (2016). Using rasch modeling to investigate a learning progression for energy ideas. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Baltimore, Maryland.
- Klosterman, M. L., & Sadler, T. D. (2010). Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientific issues based instruction. *International Journal of Science Education*, 32, 1017-1043. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690902894512>
- Kolstø, S.D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., et al. (2006). Science students' critical examination of scientific information related to SSI. *Science Education*, 90(4), 632-655.
- Komis, V. (2011). *Training material for the early childhood teachers training centers*. Patra: CTI Diofantos.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C
- Lederman, N. G., Antink, A., & Bartos, S. (2014). Nature of science, scientific inquiry, and socio-scientific issues arising from genetics: A pathway to developing a scientifically literate citizenry. *Science & Education*, 23, 285-302. DOI: 10.1007/s11191-012-9503-3
- Levinson, R. (2013). Practice and theory of socio-scientific issues: An authentic model? *Studies in Science Education*, 49 (1), 99-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.746819>
- Ministry of National Education of Turkey (MoNE) (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı [Elementary schools science education curriculum for grades 3, 4, 5, 6, 7, and 8] Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Oulton, C. Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000072746>
- Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centres through an issues-based approach. *School Science and Mathematics*, 99, 174-181.
- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., et al. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22, 26-32.
- Richey, R. T., & Klein, J. D. (2014). Design and Development Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, and M. J. Bishop (Eds). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 141-150). New York: Springer.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Philadelphia: Open University Press.

- Sadler, T. D. (2011a). Socio-scientific issues-based education: What we know about science education in the context of SSI. In T. D. Sadler (Ed). *Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research* (pp. 355-369). New York: Springer.
- Sadler, T. D. (2011b). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. In T. D. Sadler (Ed). *Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research* (pp. 1-10). New York: Springer.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90, 986-1004. DOI: 10.1002/sce.20165
- Sadler, T. D., Friedrichsen, P., Graham, K., Foulk, J., Tang, N., & Menon, D. (2015). *The derivation of an instructional model and design processes for socioscientific issues-based teaching*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Chicago IL.
- Sadler, T. D., & Zeidler D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138. DOI: 10.1002/tea.2004
- Sakschewski, M., Eggert, S., Schneider, S., & Bögeholz, S. (2014) Students' socioscientific reasoning and decision-making on energy-related issues-development of a measurement instrument. *International Journal of Science Education*, 36(14), 2291-2313. DOI: 10.1080/09500693.2014.920550
- Saunders, K. J., & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43(1), 253-274. DOI: 10.1007/s11165-011-9248-z
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Siribunnam, S., Nuangchalem, P., & Jansawang, N. (2014). Socio-scientific decision making in the science classroom. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(4), 1777-1782.
- Tekin, N., Aslan, O. & Yilmaz, S. (2016). Research trends on socioscientific issues: A content analysis of publication in selected science education journals. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 16-24. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1572>
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67. DOI: 10.1080/09500791003628187
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2327-2348. DOI: 10.12738/estp.2014.6.2226
- Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yılmaz-Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9221-0>
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 952-977. DOI: 10.1002/tea.20358
- Zeidler, D.L., & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of SSI in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D.L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning and discourse on SSI in science education* (pp. 7-38). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.

## Lise Öğrencilerinin Birtakım Sosyodemografik Değişkenlere Göre İnsani Değer Düzeylerinin İncelenmesi

RIDVAN KÜÇÜKALİ

ERZURUM ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Değerler her yaş ve dönem için oldukça önemli olan öğeler olsa da, özellikle insanın kimliğinin oluştuğu ergenlik döneminde daha da önemli hale gelebilmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmada lise öğrencilerinin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında eğitimine devam eden 350 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler, "Genel Bilgi Formu" ve "İnsani Değerler Ölçeği" ile toplanmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda, öğrencilerin %50,9'u kız, %49,1'inin erkek olduğu, %35,7'sinin on altı yaşında, %38,3'ünün dört ve üzerinde kardeşe sahip olduğu ve %36,6'sının ortanca sırada doğduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinin %42,9'u ilköğretim mezunu iken, babalarının %31,7'si lise mezunudur. Öğrencilerin %86,9'unun ailesi orta gelir düzeyine, %84,3'ü ise çekirdek aile yapısına sahiptir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu, aile yapısına göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamalar İçin Öneriler:** Elde edilen sonuçlara göre çocuklara değerlerin küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilmesi için gerekli yönlendirmelerin yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Değerler Eğitimi, Ergen, Ergenlik Dönemi, Aile

## Examining The Humanitarian Value Levels Of High School Students

## Abstract

**Problem Status and Purpose:** Even though values are very important elements for every age and period, they may become even more important especially during adolescence where a person's identity is formed. From this point of view, the aim of the study is to determine whether or not there was a significant difference between the subscales of Humanitarian Values Scale for high school students according to some sociodemographic variables.

**Method:** The study was conducted in the survey model with 350 students attending in Vocational High Schools and Anatolian High Schools affiliated with Erzurum Provincial Directorate for National Education in the school year of 2017-2018. In the study, the data were collected with "General Information Form" and "Humanitarian Values Scale".

**Results:** As a result of the study, it was determined that 50.9% of the students were girls, 49.1 were % boys, 35.7% were sixteen years old, 38.3% had four and more siblings, and 36.6% were middle child. While 42.9% of mothers of the students were primary school graduate, 31.7% of their fathers were high school graduate. Out of the students, 86.9% had middle income level and 84.3% had nuclear family. As a result of the study, it was determined that there was a significant difference between the subscales of the Humanitarian Values Scale according to the students' gender, age, mother's educational background, and family structure.

**Recommendations for Future Studies and Applications:** According to the results acquired; it is recommended to provide necessary guidances to bring values in children as from young ages. **Keywords:** Value, Values Education, Adolescent, Adolescence, Family

## Giriş

Değerler, bir toplumun devamlılığında önemli olan ve toplumda yaşayan bireylere aidiyet duygusu veren önemli unsurlar olarak görülebilir. Toplumdaki bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, enerjilerini biçimlendiren değerler oldukça önemli olup, toplumda yaşayan bireyler tarafından yönlendirilme özelliğini de içinde barındıran yaşayan, dinamik bir olgu olarak değerlendirilebilir (Almeida ve Carvalho, 2017; Avcı, 2007; Bradshaw, Healey ve Smith, 2001; Davidov, 2010; Döring, 2010; Prati, Pietrantonio ve Albanesi, 2018; Rozycka-Tran ve Khanh Ha, 2017; Smith, 2017; Yazıcı 2013a). Değerler aynı zamanda toplumun kimlik işaretleridir. Toplumun kimlik özelliğini taşıdığından dolayı, insanların davranışlarına yön verebilmektedir (Almeida ve Carvalho, 2017; Fichter, 2006; Hill, 2004; Keller ve Kesberg, 2017; Layder, 2006; Rozycka-Tran ve Khanh Ha, 2017; Smith, 2017). Değerler sadece yaşam biçimlerini etkilememekte, aynı zamanda bireylerin kişilik ve sosyal gelişimlerine de önemli katkılarda bulunmaktadır (Aktepe ve Yel, 2009; Cooper, 2014; Çalışkur, 2008; Kara ve Tekin, 2017; Rozycka-Tran ve Khanh Ha, 2017; Smith, 2017; Sagiv, 2002; Schafer, 2012). Ancak değerler günümüzde zamanla etkisini yitirmekte ve bunun sonucunda da toplumda istenmeyen sosyolojik olaylar ve olgular yaşanabilmekte insanlar bencillik ve yalnızlaşmayı sıklıkla yaşar hale gelmektedir (Canatan, 2008; Kılıç ve Babayigit, 2017; Roth ve Winkler, 2018; Yazıcı 2013b). Bu tip olumsuzlukların yaşanmaması ise ancak değerlere gereken önemin verilmesiyle mümkün hale gelebilir. Çünkü günümüzde çocukların akademik anlamda iyi yetişmesinin yanında değerlere de gereken önemin verilmesi ile bilinçli

bir toplumun yaratılabileceği anlaşılmıştır (Kılıç ve Babayiğit, 2017). Toplumun mimarları olarak görülebilecek çocuklara değerlerin öğretilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Çocuklara değerler, tıpkı ilk bilgilerin öğretilme süreci gibi erken çocukluk döneminde ailede kazandırılırsa kalıcılık kazanabilecektir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren öğretilen değerler, çocukların bu yaşayan unsurları kişilik özelliği haline getirmesine, bunu tüm hayatına genellemesine ve yetişkinliğinde de bu değerleri yaşatmasına, dolayısıyla huzurlu bir toplumun inşasına yardımcı olabilecektir (Brownlee, Scholes, Walker ve Johansson, 2016).

Değerler her yaş ve kişi için oldukça önemli olsa da ergenlik dönemi için ayrı bir önem taşımaktadır. Ergenlik dönemi çocuğun kişiliğinin şekillendiği özel bir dönemdir. Bu dönemde ergen, kim olduğunu bulma çabasına girmekte, akran ve arkadaşlık ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Ergen için arkadaş ve akran grubuna girmek ve kendini kabul ettirmek öncelikli gelişim görevleri arasında yer almaktadır (Dolgin, 2014; Fazlıoğlu, 2017; Santrock, 2016). Ergenin akran grubunda kendini kabul ettirebilmesi ise değerlere önem vermesi ve bunları davranışlarında gösterebilmesi ile mümkündür (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Kara ve Tekin, 2017; Kelsey, Jeffrey ve Zelic, 2017; Kouchok, 2008; Öztürk, 2015; Perese, 2005; Tillman, 2014; Yavuzer, 2006). Sadece bireyler üzerinde değil, toplum üzerinde de önemli olan değerlere ne oranda yer verildiğinin belirlenmesi bu noktada önemlidir. Yapılan literatür taramasında, ergenlik dönemindeki çocukların değerlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalara rastlansa da, bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu bulunmuştur (Akyüz, 2014; Dereli ve Aypay, 2012; Dilmaç, 2007; Kara ve Tekin, 2017; Seki ve Dilmaç, 2015; Yiğit ve Dilmaç 2011). Bu noktadan hareketle araştırmada lise öğrencilerinin birtakım sosyodemografik özelliklerine göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara araştırmada cevap aranmıştır.

- Lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırasına göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Lise öğrencilerinin anne-baba öğrenim durumu, aile geliri ve aile yapısına göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırılmak istenilen konu ile ilgili geniş bir örneklem grubundan kısa sürede bilgi toplamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmada da lise öğrencilerinin insani değerlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan Meslek Lisesi ve Anadolu Liselerinde 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Genel evren içinden tesadüfi örnekleme yöntemi ve gönüllülük esasına göre 350 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin %50,9'unun kız, %49,1'inin erkek, %35,7'sinin on altı, %26,3'ünün on yedi, %19,7'sinin on beş, %9,1'inin on dört ve %9,1'inin on sekiz yaşında, %38,3'ünün dört ve üzerinde, %31,7'sinin üç, %19,7'sinin iki, %8,3'ünün bir kardeşe sahip ve %2'sinin tek çocuk olduğu, %36,6'sının ortanca, %33,7'sinin son, %29,7'sinin ilk sırada doğduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin annelerinin %42,9'unun ilkökul, %24'ünün ortaokul, %22,9'unun lise, %7,7'sinin üniversite, %2,6'sının lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenirken, babalarının %31,7'sinin lise, %26,3'ünün üniversite, %21,7'sinin ortaokul, %15,1'inin ilkökul, %5,1'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin ailelerinin %86,9'u orta, %12'si yüksek, %1,1'i düşük gelir düzeyine, %84,3'ü çekirdek, %14,9'u geniş, %0,9'u ise parçalanmış aile yapısına sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, "Genel Bilgi Formu" ve Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen "İnsani Değerler Ölçeği" ile toplanmıştır.

*Genel Bilgi Formu:* Lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin geliri ve ailenin yapısını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

*İnsani Değerler Ölçeği:* Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen ölçek altı alt boyuttan ve beşli likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, sorumluluk, dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgördür. Ölçekte alt boyutlardan alınan yüksek puanlar o değerlerin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı Dilmaç (2007) tarafından sorumluluk alt boyutu için .73, dostluk alt boyutu için .91, barışçı olma alt boyutu için .80, saygı alt boyutu için .88, dürüstlük alt boyutu için .75, hoşgörü alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, sorumluluk alt boyutu için .73, dostluk alt boyutu için .76, barışçı olma alt boyutu için .72, saygı alt boyutu için .74, dürüstlük alt boyutu için .77 ve hoşgörü alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

### Veri Toplama Yöntemi

Gerekli olan etik izinler alındıktan sonra, okullara gidilerek okul yönetici ve öğretmenlerine çalışmanın amacı anlatılmış, okul yönetici ve öğretmenlerinden de gerekli olan yazılı ve sözlü izinler alınmıştır. Daha sonra sınıflara gidilerek, öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin parametrik olup olmadığını belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle Kolmogorov Smirnov Testi ve Kurtosis-Skewness değerlerine bakılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda dağılımın nonparametrik olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

**Bulgular**

Lise öğrencilerinin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre insani değerler ölçeği alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Sorumluluk	Kız	178	188,97	33636,50	12910,50	<b>.01</b>
	Erkek	172	161,56	27788,50		
Dostluk	Kız	178	190,99	33995,50	12551,50	<b>.004</b>
	Erkek	172	159,47	27429,50		
Barışçıl Olma	Kız	178	198,88	35400,50	11146,50	<b>.000</b>
	Erkek	172	151,31	26024,50		
Saygı	Kız	178	185,72	33059	13488	.05
	Erkek	172	164,92	28366		
Dürüstlük	Kız	178	159,93	28467	12536	<b>.003</b>
	Erkek	172	191,62	32958		
Hoşgörü	Kız	178	184,24	32795,50	13751,50	.1
	Erkek	172	166,45	28629,50		

Tablo 1'de lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre insani değerler ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, insani değerler ölçeği alt boyutlarından sorumluluk alt boyutu (U=12910,50; p<.05), dostluk alt boyutu (U=12551,50; p<.05), barışçıl olma alt boyutu (U=11146,50; p<.05) ve dürüstlük alt boyutu (U=12536; p<.05) ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sorumluluk alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının (X=188,97), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (X=161,56), dostluk alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının (X=190,99), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (X=159,47), barışçıl olma alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının (X=198,88), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (X=151,31) ve dürüstlük alt boyutunda erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının (X=191,62), kız öğrencilerin sıra ortalamalarından (X=159,93) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk, dostluk ve barışçıl olma değerlerinin daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre dürüstlük değerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Sorumluluk	14 <sup>1</sup>	32	175,48	5,05	4	.28	
	15 <sup>2</sup>	69	189,62				
	16 <sup>3</sup>	125	164,32				
	17 <sup>4</sup>	92	171,33				
	18 <sup>5</sup>	32	200,73				
Dostluk	14 <sup>1</sup>	32	179,95				

	15 <sup>2</sup>	69	191,34				
	16 <sup>3</sup>	125	165,51	6,37	4	.17	
	17 <sup>4</sup>	92	165,77				
	18 <sup>5</sup>	32	203,89				
Barışçıl Olma	14 <sup>1</sup>	32	136,22				
	15 <sup>2</sup>	69	204,08				1-2
	16 <sup>3</sup>	125	172,14	11,48	4	.02	2-3
	17 <sup>4</sup>	92	168,11				2-4
	18 <sup>5</sup>	32	187,55				
Saygı	14 <sup>1</sup>	32	204,56				1-3
	15 <sup>2</sup>	69	226,40				2-3
	16 <sup>3</sup>	125	149,39	30,30	4	.000	2-4
	17 <sup>4</sup>	92	161,70				
	18 <sup>5</sup>	32	178,38				
Dürüstlük	14 <sup>1</sup>	32	182,11				
	15 <sup>2</sup>	69	180,46				
	16 <sup>3</sup>	125	170,26	3,22	4	.52	
	17 <sup>4</sup>	92	167,79				
	18 <sup>5</sup>	32	200,84				
Hoşgörü	14 <sup>1</sup>	32	152,19				1-2
	15 <sup>2</sup>	69	210,17				2-3
	16 <sup>3</sup>	125	153,81	17,37	4	.002	2-4
	17 <sup>4</sup>	92	179,37				3-5
	18 <sup>5</sup>	32	197,66				

Tablo 2'de lise öğrencilerinin yaşlarına göre insani değerler ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarına göre insani değerler ölçeği alt boyutlarından barışçıl olma alt boyutunda ( $X^2=11,48$ ;  $p<.05$ ), saygı alt boyutunda ( $X^2=30,30$ ;  $p<.05$ ) ve hoşgörü alt boyutunda ( $X^2=17,37$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Barışçıl olma alt boyutunda on beş yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasının ( $X=204,08$ ), on dört yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=136,22$ ), on altı yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=172,14$ ) ve on yedi yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=168,11$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Yani on beş yaşında olan öğrenciler, on dört, on altı ve on yedi yaşında olan öğrencilere göre daha fazla barışçıl olma değerine sahiptirler. Saygı alt boyutunda on dört yaşında olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=204,56$ ), on altı yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=149,39$ ), on beş yaşında olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=226,40$ ), on altı yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=149,39$ ) ve on yedi yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=161,70$ ) daha yüksek bulunmuştur. Yani on dört ve on beş yaşında olan öğrencilerin saygı değeri on altı ve on yedi yaşında olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Hoşgörü alt boyutunda on beş yaşında olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=210,17$ ), on dört yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=152,19$ ), on altı yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=153,81$ ), on yedi yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=179,37$ ) ve on sekiz yaşında olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=197,66$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle on beş yaşında olan öğrencilerin hoşgörü değeri, on dört, on altı, on yedi ve on sekiz yaşında olan öğrencilere göre daha yüksektir.



Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Sorumluluk	İlkokul <sup>1</sup>	150	182,29	8,32	4	.08	
	Ortaokul <sup>2</sup>	84	183,79				
	Lise <sup>3</sup>	80	171,43				
	Üniversite <sup>4</sup>	27	124,39				
	Lisansüstü <sup>5</sup>	9	174,44				
Dostluk	İlkokul <sup>1</sup>	150	186,56	14,73	4	.005	1-4
	Ortaokul <sup>2</sup>	84	176,71				1-5
	Lise <sup>3</sup>	80	180,20				2-4
	Üniversite <sup>4</sup>	27	121,48				2-5
	Lisansüstü <sup>5</sup>	9	100,17				3-4 3-5
Barışçıl Olma	İlkokul <sup>1</sup>	150	180,67	3,58	4	.46	
	Ortaokul <sup>2</sup>	84	171,12				
	Lise <sup>3</sup>	80	182,41				
	Üniversite <sup>4</sup>	27	152,43				
	Lisansüstü <sup>5</sup>	9	138				
Saygı	İlkokul <sup>1</sup>	150	189,06	6,54	4	.16	
	Ortaokul <sup>2</sup>	84	169,18				
	Lise <sup>3</sup>	80	165,61				
	Üniversite <sup>4</sup>	27	167				
	Lisansüstü <sup>5</sup>	9	121,83				
Dürüstlük	İlkokul <sup>1</sup>	150	189,68	9,41	4	.05	
	Ortaokul <sup>2</sup>	84	178,32				
	Lise <sup>3</sup>	80	149,48				
	Üniversite <sup>4</sup>	27	159,09				
	Lisansüstü <sup>5</sup>	9	193,33				
Hoşgörü	İlkokul <sup>1</sup>	150	186,02	6,17	4	.19	
	Ortaokul <sup>2</sup>	84	166,24				
	Lise <sup>3</sup>	80	179,11				
	Üniversite <sup>4</sup>	27	138,56				
	Lisansüstü <sup>5</sup>	9	165,28				

Tablo 3'de lise öğrencilerinin anne öğrenim düzeyine göre insani değerler ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, anne öğrenim düzeyi ile insani değerler ölçeği alt boyutlarından dostluk alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2=14,73$ ;  $p<.05$ ). Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin dostluk sıra ortalaması ( $X=186,56$ ), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=121,48$ ) ve annesi lisansüstü eğitim mezunu olan

öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=100,17$ ), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=176,71$ ), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=121,48$ ) ve annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=100,17$ ), annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=180,20$ ), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=121,48$ ) ve annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=100,17$ ) yüksektir. Yani annesi ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin dostluk değeri daha yüksektir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Aile Yapılarına Göre İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Yapısı	n	Sıralar Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Sorumluluk	Geniş <sup>1</sup>	52	178,92	0,64	2	.73	
	Çekirdek <sup>2</sup>	295	175,35				
	Parçalanmış <sup>3</sup>	3	131,33				
Dostluk	Geniş <sup>1</sup>	52	185,76	2,80	2	.25	
	Çekirdek <sup>2</sup>	295	172,84				
	Parçalanmış <sup>3</sup>	3	259,17				
Barışçı Olma	Geniş <sup>1</sup>	52	219,84	13,79	2	.001	1-2
	Çekirdek <sup>2</sup>	295	168,60				1-3
	Parçalanmış <sup>3</sup>	3	85,83				
Saygı	Geniş <sup>1</sup>	52	213	8,64	2	.013	1-2
	Çekirdek <sup>2</sup>	295	169,23				
	Parçalanmış <sup>3</sup>	3	141,83				
Dürüstlük	Geniş <sup>1</sup>	52	188,42	1,37	2	.50	
	Çekirdek <sup>2</sup>	295	173,60				
	Parçalanmış <sup>3</sup>	3	138,50				
Hoşgörü	Geniş <sup>1</sup>	52	186,23	2,33	2	.31	
	Çekirdek <sup>2</sup>	295	174,38				
	Parçalanmış <sup>3</sup>	3	99,50				

Tablo 4'te lise öğrencilerinin aile yapılarına göre insani değerler ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre aile yapısı ile insani değerler ölçeği alt boyutlarından barışçı olma alt boyutu ( $X^2=13,79$ ;  $p<.05$ ) ile saygı alt boyutu arasında ( $X^2=8,64$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin barışçı olma sıra ortalamalarının ( $X=219,84$ ), çekirdek aile yapısına sahip öğrencilerin sıra ortalamasına ( $X=168,60$ ) ve parçalanmış aile yapısına sahip öğrencilerin sıra ortalamasına ( $X=85,63$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin barışçı olma değerleri daha yüksek bulunmuştur. Geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin saygı değeri sıra ortalamaları ( $X=213$ ), çekirdek aile yapısına sahip öğrencilerin sıra ortalamasına ( $X=169,23$ ) göre daha yüksektir. Yani geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin saygı değerleri daha yüksektir.

### Tartışma

Lise öğrencilerinin birtakım sosyodemografik özelliklerine göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve aile yapısı değişkenleri ile insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre insani değerler ölçeği alt boyutlarından sorumluluk, dostluk ve barışçı olma alt boyutlarında kız öğrenciler lehine, dürüstlük alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu durumu kadın ve erkeklerin kişilik özellikleri ile ilişkilerinde önem verdikleri değerlerle açıklamak mümkündür. Kadınlar ilişkilerinde, karşıdaki kişinin bilişsel ve sosyal gelişimlerini etkileyebilecek güçte davranışlar sergilemektedirler (Santrock, 2016). Kadınların bu tip davranışları sergileyebilmeleri ise dostluk ve barışçı olma değerlerine önem vermeleri ile söz konusu olabilecektir. Çünkü dostluk değeri, insan ilişkilerinde menfaat beklemeden karşıdaki kişilerin gelişimleri için davranışları düzenlemeyi içermekte (Yavuzer, 2006), barışçı olma

ise kendisine ve etrafındakilere karşı sevgi dolu yardım ilişkileri içermektedir (Çankırılı, 2015). Kadınlara çok eski zamanlardan beri biçilen ev içi görevler, çocuk yetiştirme onların sorumluluk duygularını arttırmakta, dahası kız çocukları çok erken yaşlardan itibaren bu sorumluluk ile yetiştirilmekte ve belli bir süre sonra da bu durumu kişilik özelliği haline getirebilmektedirler (Günay ve Bener, 2011; Powell ve Greenhouse, 2010). Tüm bunlarında kız öğrencilerin sorumluluk, dostluk ve barışçı olma alt boyutlarındaki sıra ortalamalarının yüksekliğini açıkladığı düşünülmektedir. Dürüstlük alt boyutunda erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının yüksekliğini ise erkeklerin ilişkilerinde duygu yerine mantığa ağırlık vermeleriyle ve karşıdaki kişiye durumu olduğu gibi aktarmalarıyla açıklamak (Santrock, 2016) mümkün görülmektedir. Çünkü dürüstlük gerçek karşısında duygularla değil, mantıkla hareket etmeyi gerektiren bir değerdir (Tillman, 2014). Kadınların ilişki ve olaylara empatik yaklaşımlarının (Dereli ve Aypay, 2012) ise aynı zamanda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının düşüklüğünü de açıkladığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere göre insani değerlerde daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir (Dereli ve Aypay, 2012; Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008; Yiğit ve Dilmaç, 2011). Bu sonuçlar da araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonucunda barışçı olma, saygı ve hoşgörü değerlerinde on beş yaşındaki öğrencilerin sıra ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Saygı değerinde ayrıca on dört yaşındaki öğrencilerin sıra ortalamaları da yüksektir. Bu durumu, ergenlik dönemi gelişim özellikleri ile açıklamak mümkün görülmektedir. On dört- on beş yaşlarında başlayan ergenlik dönemi insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuğun etrafındaki kişiler tarafından beğenilme arzusunun ve hep kendisinin izlendiği düşüncelerinin eşlik ettiği ergenlik döneminde amaca ulaşabilmek barışçı olma ile etrafındaki kişilere saygı duymayla ve hoşgörüyle gerçekleşebilecektir (Santrock, 2016). Çünkü özellikle akran ilişkilerinin ve akran kabulünün hayati önem taşıdığı bu süreçte, çocuğun barışçı olması akranlarına saygı duyması oldukça önemlidir (Fazlıoğlu, 2017). Aksi takdirde çocuk akran grubundan dışlanabilecek ve yalnız kalmasına neden olabilecek (Trawick-Smith, 2014) bu durum ise çocuğun gelişen benlik ve kimlik duygusuna zarar verebilecektir (Seki ve Dilmaç, 2015). Bu tip istenmeyen durumlar ise ergenin değerler sistemi geliştirmesiyle aşılabilecektir (Ercan, 2001). Dolayısıyla on beş yaşındaki öğrencilerin sıra ortalamalarının tüm bu nedenlerle yüksek çıktığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda ergenlik döneminde çocukların değerler sistemi geliştirdikleri ve değerlerde yüksek puan aldıkları yönünde olmuştur (Dereli ve Aypay, 2012; Seki ve Dilmaç, 2015). Bu sonuçlar da araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre insani değerler ölçeği alt boyutlarından dostluk alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin dostluk puanları yüksek çıkmıştır. Bu durumu annelerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zaman diliminde, çocuklarına değerleri vermeleri ile açıklamak mümkün görülmektedir. Özellikle geleneksel Türk toplumunda oldukça önemli bir yere sahip olan dostluk değeri, anne-çocuk ilişkisinde biçimlenerek çocuğa kazandırılmaktadır (Yağmurlu, Çıtak, Dost ve Leyendecker, 2009). Buna koşut olarak annesinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların dostluk değerinin sıra ortalamasının yüksek olduğu düşünülmektedir. Nitekim annenin eğitim seviyesinin yükselmesi sonucunda, kadınlar çalışma hayatına girmekte, iş yaşamının sorumluluğuyla, ev yaşantılarındaki sorumluluklarını birleştirmek zorunda kalabilmektedirler. Böyle bir durum ise çocuklarına yeterli zaman ayıramamalarına neden olmakta, yeterli zaman ayırlamayan çocuklarda ise değerlerin oluşması zorlaşabilmektedir (Aslan, 2002).

Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile insani değerler ölçeği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin barışçı olma ve saygı değerleri yüksek bulunmuştur. Bu durumu geniş ailenin yapı ve özelliklerine dayanarak açıklamak mümkündür. Nitekim geniş ailede birkaç kuşak bir arada yaşamakta ve ilişkilerde birlikte yaşamaya göre şekillenebilmektedir. Bu şekillendirmede önemli olan unsurlardan biri ise değerlerin aktarımıdır. Değerler büyük ebeveynler tarafından düşünceyle, yaşam biçimleriyle, sohbetlerle yeni nesle aktarılabilmekte, böylelikle süreç devam edebilmektedir. Çocuklar da büyük ebeveynlerini, anne-babalarının davranışlarını rol-model olarak alarak değerleri içselleştirebilmektedirler (Canatan, 2008). Bu durumda geniş ailede yaşayan öğrencilerin barışçı olma ve saygı değerlerinin yükselmesiyle sonuçlanabilmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin birtakım sosyodemografik özellikler ile insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne öğrenim düzeyi ve aile yapısı değişkenlerine göre insani değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre;

- Çocuklara küçük yaşlardan itibaren cinsiyet ayrımı yapılmadan değerlerin eşit oranda verilmesi yönünde çalışmaların aile, okul ve tüm toplum tarafından uygulanması,
- Çalışan annelerin çocuklarıyla daha kaliteli nasıl zaman geçirebilecekleri, geçirilen kaliteli zamanda değerlerin önemi ve nasıl aktarılabileceği konusunda aile eğitimlerinin verilmesi,
- Geleneksel aile yapısındaki ilişkilerin önemi ve bu ilişkilerin devamı konusunda toplumsal bilinçlendirme çalışmalarının yapılması,
- Değerler eğitiminin tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması için gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Toplumsal bilinci arttırmak amacıyla değerlere yönelik etkinliklerin nasıl yapılacağını kamu spotları halinde halka ulaştırılması önerilebilir.

### Kaynakça

Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26108/275072>.

Akyüz, İ. (2014). Türkiye'de gençlik, din ve değerler konusunda yapılan ampirik araştırmaların yöntem ve içerik analizi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(30), 183-202. DOI: 10.17335/sakaifd.219877.

- Almeida, A.C.C. & Carvalho, V.D. (2017). Human values and social assistance: A study of municipal council representatives. *RAM 18(2)*, 130-153. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712017000200130&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712017000200130&script=sci_arttext).
- Aslan, A.K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/57138>.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bradshaw, Y., Healey, J.F. & Smith, R. (2001). *Sociology for a new century*. US: Pine Forge Press.
- Brownlee, J.L., Scholes, L., Walker, S. & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: alignment of teacher's personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 56, 261-273. DOI: 10.1016/j.tate.2016.06.009
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71. Retrieved from <http://yaslisorunlari.dergipark.gov.tr/yasad/issue/21799/234272>.
- Cooper, D. (2014). *Character education: a study of an elementary school leadership academy*. Unpublished Doctoral Thesis, Washington University, USA.
- Çalışkan, H. & Sağlam, H.İ. (2012). A study on the development of the tendency to tolerance scale and an analysis of the tendencies of primary school students to tolerance certain variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1440-1445. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/236984938\\_A\\_Study\\_on\\_the\\_Development\\_of\\_the\\_Tendency\\_to\\_Tolerance\\_Scale\\_and\\_an\\_Analysis\\_of\\_the\\_Tendencies\\_of\\_Primary\\_School\\_Students\\_to\\_Tolerance\\_Through\\_Certain\\_Variables](https://www.researchgate.net/publication/236984938_A_Study_on_the_Development_of_the_Tendency_to_Tolerance_Scale_and_an_Analysis_of_the_Tendencies_of_Primary_School_Students_to_Tolerance_Through_Certain_Variables).
- Çalışkur, E.A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Davidov, E. (2010). Testing for comparability of human values a cross countries and time with the third round of the European social survey. *International Journal of Comparative Sociology*, 51, 171-191. Doi:10.1177/0020715210363534
- Dereli, E. & Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1249-1270. Retrieved from <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/33425b6b16477146307d64047efd3f97elitr.pdf>.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. & Ekşi, H. (2007). An examination of the human evolutes education program on a group of science high school students. *Educational Sciences: Theory & Practices*, 7(3), 1221-1226. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/297580146\\_An\\_Examination\\_of\\_the\\_Humane\\_Values\\_Education\\_Program\\_on\\_a\\_Group\\_of\\_Science\\_High\\_School\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/297580146_An_Examination_of_the_Humane_Values_Education_Program_on_a_Group_of_Science_High_School_Students).
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 65-92. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ded/issue/29184/312501>.
- Dolgin, K.G. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. D. Özen (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Döring, A.K. (2010). Assessing children's values: an expletory study. *Journal and Psycho Educational Assessment*, 28(6), 564-577. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=schwartz&id=EJ905036>.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 47-58.
- Fazlıoğlu, Y. (2017). Sosyal gelişim. N. Aral & T. Duman (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 154-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* N. Çelebi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günay, G. & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *TSA*, 15(3), 157-171. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935120.pdf>.
- Hill, B.V. (2004). Values education in schools: issues and challenges. *Primary & Middle Years Educator*, 2(2), 20-27. Retrieved from <https://circle.education/wp-content/uploads/2015/01/Values-Education-in-School-Brian-Hill.pdf>.
- Kara, A. & Tekin, H. (2017). The investigation of human values perceived from the use of social media of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1912-1925. DOI: 10.13189/ujer.2017.051108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159751.pdf>.
- Keller, J. & Kesberg, R. (2017). Regulatory focus and human values. *Psihologija*, 50(2), 157-186. Retrieved from. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=546791>.

- Kelsey, D., Jeffrey, C. & Zelic, K. (2017). The role of executive functioning in adolescent rumination and depression. *Cognitive Therapy & Research*, 41(1), 62-72. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10608-016-9802-0>.
- Kılıç, D. & Babayigit, Ö. (2017). İlkokul öğrencilerinde kaybolan değerler. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(3), 81-92. Retrieved from <http://www.ijoeec.com/issue/33838/374669>.
- Kouchok, K.H. (2008). *Çocuklara hoşgörüyü öğretmek için neler yapılmalı? neler yapılmamalı? Örneğinden bazı yansımalar*. C. Oruç (Çev.). Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(2), 403-412. Retrieved from [http://isamveri.org/pdfdrq/D02364/2008\\_2/2008\\_2\\_ORUCC2.pdf](http://isamveri.org/pdfdrq/D02364/2008_2/2008_2_ORUCC2.pdf).
- Layder, D. (2006). *Sosyal teoriye giriş*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Öztürk, N. (2015). Saygı değerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 21-23 Mayıs 2015, 298-305.
- Perese (2005). *Yapılandırılmış yaklaşımla hazırlanmış 61 etkinlik (Saygı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Prati, G., Pietrantonio, L. & Albanesi, C. (2018). Human values and beliefs and concern about climate change: A Bayesian longitudinal analysis. *Qual Quant*, 52, 1613-1625. DOI: 10.1007/s11135-017-0538-z.
- Powell, G.N. & Greenhouse, J.H. (2010). Sex, gender and decision at the family-work interface. *Journal of Management*, 36(4), 1011-1039. DOI: 10.1177/0149206309350774
- Roth, F.M.S. & Winkler, I. (2018). Chilean B Corp Entrepreneurs' Values and Motivations. *B Corp Entrepreneurs*. 61-87. Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90167-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90167-1_6).
- Rozycka-Tran, J. & Khanh Ha, T.T. (2017). Universal and specifics of the structure and hierarchy of basic human values in Vietnam. *Health Psychology Report*, 5(3), 193-204. DOI: <https://doi.org/10.5114/hpr.2017.65857>
- Santrock, J.W. (2016). *Yaşam boyu gelişim*. G. Yüksel (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal Career Assessment*, 10(2), 233-257. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ646712>.
- Schafer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. (Unpublished Doctoral Thesis), Northcentral University, Arizona.
- Seki, T. & Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: bir model önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 57-67. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3663>.
- Smith, M.B. (2017). *Social Psychology and Human Values*. Routledge: Taylor & Francis Group. Retrieved from [http://file:///C:/Users/asus-Downloads/9781351489706\\_preview.pdf](http://file:///C:/Users/asus-Downloads/9781351489706_preview.pdf). 06.07.2018.
- Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri*. V. Aktepe (Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı)*. B. Akman (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yağmurlu, B., Çıtak, B., Dost, A. & Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 1-15. Retrieved from <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPD/63/01-15.pdf>.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, M. (2013a). Değerler eğitimine gönüllü katılan öğretmenlerin profili ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)*, 6(2), 995-1023. [http://dx.doi.org/10.9761/JASS\\_592](http://dx.doi.org/10.9761/JASS_592)
- Yazıcı, M. (2013b). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 995-1023. DOI: 10.7827/TurkishStudies.4782
- Yiğit, R. & Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 159-178. Retrieved from <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/249/makaleler/31/arastirmax-ortaogretimde-ogrencilerinin-sahip-olduklari-insani-degerler-ile-akademik-erteleme-davranislarinin-bazi-degiskenler-acisindan-incelenmesi.pdf>.

## Medya Okuryazarlığına Yönelik Nitel Araştırma Deseninde Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

NERİMAN ARAL

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Medya araçları tarafından verilen ve istendik yönde olmayan mesajlardaki olumsuzluğun önüne medya okuryazarlığı ile geçilebilir. Bu bağlamda araştırmada, medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, 2008-2017 yıllarında yapılan tezler incelenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezinde nitel araştırma deseninde 41 tezin olduğu saptanmış, ancak 11'ine ulaşılamadığından tez kapsamına 30 tez alınmıştır.

**Bulgular:** Araştırmaya dahil edilen, 30 tezden 20'sinin yüksek lisans tezi, 10'unun ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Medya okuryazarlığı ile ilgili nitel tezlerin en fazla 2008 (n=4), 2010 (n=4), 2015 (n=4) yıllarında, en az ise 2017 (n=1) yılında yapıldığı, en fazla Sosyal Bilimler Enstitüsünde (n=22), Radyo- Televizyon Sinema (n=5), İletişim Bilimleri (n=5) Ana Bilim Dalında yapıldığı, en fazla doküman analizinin (n=23) kullanıldığı, doküman analizini sırasıyla içerik analizi (n=13), görüşme (n=12) ve gözlem (n=2) tekniklerinin takip ettiği saptanmıştır. Tezlerde en fazla medya okuryazarlığı eğitim programlarının (n=19) incelenmesinin amaçlandığı, en az en az ise medya okuryazarlığında veli görüşlerinin alınmasının (n=2) amaçlandığı görülmüştür. Tezlerde medya okuryazarlığı eğitiminin yaygınlaştırılması (n=20) ile ilgili sonuçların en fazla olduğu saptanmıştır.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamalar İçin Öneriler:**Elde edilen sonuçlar kapsamında medya okuryazarlığı eğitiminin yaygınlaştırılması, var olan eksikliklerin saptanması ve okul-aile işbirliğinin sağlanması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Medya, Medya Okuryazarlığı, Nitel Araştırma Deseni, Lisansüstü Tezler

## EXAMINING THE POSTGRADUATE THESES CONDUCTED IN A QUALITATIVE RESEARCH DESIGN CONCERNING MEDIA LITERACY

## Abstract

**Problem Status and Purpose:** Media literacy can be put in front of the negatives in the messages given by media tools that are not directed. In this context, the study aims to examine the postgraduate theses conducted in a qualitative research design concerning media literacy.

**Method:** The study was conducted using the case study method, which is among qualitative research methods. The theses conducted between 2008 and 2017 were examined in the study. It was determined that there were 41 theses conducted in the qualitative research design in the National Thesis Center of the Council of Higher Education; however, only 30 theses were included in the study as 11 could not be reached.

**Results:** Among 30 theses included in the study, it was determined that 20 were master's theses and 10 were doctoral dissertations. It was also determined that qualitative theses concerning media literacy were conducted mostly in 2008 (n=4), 2010 (n=4), 2015 (n=4) and the least in 2017 (n=1); mostly in Social Sciences Institute (n=22) and department of Radio-Television Cinema (n=5) and Communication Sciences (n=5); and mostly using document analysis (n=23) which was followed by content analysis (n=13), interview (n=12), and observation (n=2) techniques, respectively. It was observed that the theses aimed to examine media literacy training programs (n=19) at most and receive the opinions of parents in media literacy the least (n=2). The results of the theses were mainly about the spread of media literacy training (n=20).

**Recommendations for Future Studies and Applications:** Within the scope of the results acquired; it is recommended to spread media literacy training, determine present deficiencies, and provide a school-family cooperation.

**Keywords:** Media, Media Literacy, Qualitative Research Design, Postgraduate Theses

## Giriş

Günümüzde, medya her an yanımızda olma özelliğine sahip olan bir araçtır. Bu özellik ise medyanın insan hayatı üzerinde etkisini göstermektedir. Medya ve medya araçlarından verilen iletiler, etkisini güçlü oranda hissettiren bir araç konumundadır (Erişti ve Erdem, 2017; Harshman, 2017; Kartal, Akan-Yazgan, Kınca, 2017; Kellner, 2010; Lyell, 2017; Mikhailovna-Nikolaeva ve Sergeevna- Kotliar, 2017; Vernier, Carcama ve Scheihing, 2018). Bu araçlardan verilen mesajlar sonucunda insanlar daha kısa zamanda bilgilenmekte, dünyanın dört bir yerinden haberleri aynı anda alabilmekte ve eğlenebilmektedir. Medyanın bu işlevlerini yerine getirirken birtakım etik ilkelere bağlı kalması beklenmektedir (Özerkan, 2012; Vernier, Carcama ve Scheihing, 2018). Ancak medya her zaman etik ilkelere bağlı kalmamakta, ticari kaygılar söz konusu olduğunda istenmeyen yöndeki mesajların sıklıkla gündeme geldiği görülmektedir (Aydoğan, 2015; Buckingham, 2003; Kartal, Akan-Yazgan, Kınca, 2017; Leent ve Mills, 2018; Lyell, 2017; Mikhailovna-Nikolaeva ve Sergeevna- Kotliar, 2017; Yücedoğan, 2012). Bu tip mesajların yanlış düşünce ve davranışlara yol açmaması için yapılması gereken en önemli işlev ise medya okuryazarlığının gündelik hayatla bütünleştirilebilmesidir.

Medya okuryazarlığının hayatın içinde bütünleştirilebilmesi sayesinde, medyadan verilen zararlı içeriklerin önüne geçilebilecektir. Medya okuryazarlığı, kişinin medya araçları tarafından sunulan bilgileri analiz, sentez edebilmesini ve yeni bir yorum getirebilmesini sağlayan bir yetenek olarak tanımlanabilir (Erişti ve Erdem, 2017; Harshman, 2017; Hobbs ve Jensen, 2009; Kartal, Akan-Yazgan, Kincal, 2017; Leent ve Mills, 2018; Öncel-Taşkıran, 2007; Semerci ve Semerci, 2017). Medyada verilen mesajların her zaman olumlu yönde olmaması ve bu mesajların insanlar üzerinde yarattığı etkinin fark edilmesiyle tüm dünyada 1970'li yıllarda medya okuryazarlığına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Davies, 2017; Kellner ve Share, 2007; Vernier, Carcama ve Scheihing, 2018). Ancak Türkiye'de medya okuryazarlığına yönelik ilk çalışmaların 2000'li yıllarda Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından başlatıldığı ve 2007- 2008 yıllarından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ile Radyo Televizyon Üst Kurulu ortak çalışması sonucunda ilköğretim ikinci kademedede medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders olarak okutulmaya başlandığı görülmektedir (İlhan ve Aydoğdu, 2015). Türkiye'de 2007- 2008 yıllarından itibaren medya okuryazarlığı dersinin Milli Eğitim Müfredatına girmesiyle birlikte, medya okuryazarlığına yönelik bilimsel çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların medya okuryazarlığını alan ve almayan öğrenciler, öğrencilerin velileri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek, medya okuryazarlığının işlevi, medya okuryazarlığı programının etkililiği amacıyla yapılan çalışmalar olduğu belirlenmiştir (Apak, 2008; Ardiç, 2016; Aslan, 2009; Ata ve Yıldırım, 2016; Atmaca, 2016; Bacaksız, 2010; Baloğlu- Uğurlu, 2016; Baş, 2015; Bilici, 2011; Bütün, 2010; Çakmak, 2010; Çelik, 2008; Elma vd., 2009; Gedik, 2015; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Görmez, 2015; Gündüz-Kalan, 2010; İlhan ve Aydoğdu, 2015; Işkın, 2015; İnan, 2013; Karakoç ve Avcı, 2013; Keleş, 2013; Ocak ve Yıldırım, 2013; Sadriu, 2009; Sarsar ve Engin, 2015; Semiz, 2013; Solmaz, 2016; Söylemez, 2012; Tan, 2015; Tanrikulu, 2014; Tuğrul, 2013; Tüzel, 2012; Ülker, 2012; Yılmaz ve Özkan, 2013). Her ne kadar Türkiye'de medya okuryazarlığına yönelik çalışmalar yapılırsa da bu çalışmaların yeterli olmadığı da çeşitli platformlarda sürekli olarak dile getirilmektedir. Bu platformlardan biri de üniversitelerdir. Üniversitelerin aynı zamanda toplumda yüklendiği misyon da göz önüne alınacak olursa bu konuda yapılacak çalışmalar önem taşımaktadır. Üniversiteler kurulduğu andan itibaren toplumun eğitim ve öğretim hizmetlerine katkı sağlamak, temel bilimsel araştırmalar yapmak ve topluma hizmet sağlamak konusunda en önemli gelişmeleri yapmış olan kurumlardır (Cartose, 2003; De la Torre, Agasisti ve Perez- Esperrells, 2017; Erdem, 2005; Gündüz, 2017). Dolayısıyla üniversitelerde yapılacak her türlü çalışma topluma genellenebilir özelliğini de taşımaktadır. Topluma genellenen bu çalışmalar toplumda bir farkındalık oluşturacak ve gerekli çalışmalar yapılarak gerekli adımlar da atılabilecektir (Atkins, Brown ve Brown, 2002; De la Torre, Agasisti ve Perez- Esperrells, 2017; Gündüz, 2017; Polat, 2006). Bu amaçla üniversitelerde yapılmış olan tezlerin incelenmesi ve tezlerin toplumsal olarak hangi konumda olduğunun belirlenmesi, yapılacak girişimler için büyük önem arz etmektedir (Eskici ve Çayak, 2017). Üniversitelerde yapılan çalışmalar sayesinde toplumun ilerlemesine katkıda bulunulabilecektir.

Toplumda araştırılmak istenen herhangi bir konuda veriler nicel ve nitel yöntemlerle toplanmaktadır. Nitel araştırmalar, nicel araştırmalara göre derinlemesine bilgi sağlama yönünden çeşitli avantajları da içinde barındırmaktadır. Nitel araştırmaların doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi, temel veri toplama aracı olarak araştırmacının araştırmada yer alması doğru ve etkin verilere ulaşmak açısından önemlidir (Creswell, 2017). Yapılan literatür taramasında Türkiye'de medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar var olsa da, medya okuryazarlığına yönelik yapılan bu çalışmaların bir arada sentezlendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalarında medya okuryazarlığı eğitiminde yapılan makalelerin (Altın, 2014), nitel ve nicel desende yapılmış olan lisansüstü tezlerinin sentezlenmesi olduğu belirlenmiştir (Ardıç, 2016; Maden, Maden ve Banaz, 2017). Bu bilgilerden hareketle araştırmada, medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırmada medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerini incelemek amacıyla durum çalışması, durum çalışmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması değerlendirme süreçleri başta olmak üzere, bir durum bir olayın derinlemesine analiz edildiği bir yöntemdir. Durum çalışmasında veri toplama tekniklerinden biri doküman analizidir (Creswell, 2016). Doküman analizi, yapılması planlanan çalışma ile ilgili mevcut bilgilerin toplanarak belli kategorilere göre incelenmesi yöntemi olarak tanımlanmaktadır (URL, 20181).

## Çalışma Grubu

Araştırmaya YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı ve ulaşımına açık olan 2008-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri dahil edilmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezinde nitel araştırma deseninde yapılan 41 lisansüstü teze ulaşılmış, ancak bu tezlerin 11'ine ulaşamadığından çalışma 30 tez üzerinde gerçekleştirilmiştir. Medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerin ilk olarak 2008 yılında yapılmış olması nedeniyle çalışmada başlangıç yılı olarak 2008 yılı ele alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen 20 tez Yüksek Lisans, 10 tez Doktora tezidir. Tezlerin 22'si Sosyal Bilimler Enstitüsünde, 8'i Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmış olup bu tezlerin 5'i Radyo- Televizyon- Sinema, 5'i İletişim Bilimleri, 4'ü Gazetecilik, 4'ü İlköğretim, 3'ü Eğitim Bilimleri, 3'ü Türkçe Eğitimi, 2'si Eğitim Programları, 2'si Kamu Yönetimi, 2'si Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalında gerçekleştirilmiştir. Yapılan tezlerin 4'ü 2008, 4'ü 2010, 4'ü 2015 yılında, 3'ü 2009, 3'ü 2012, 3'ü 2013, 3'ü 2016, 3'ü 2011 yılında, 2'si 2014 yılında ve 1'i 2017 yılında yapılmıştır. Tezlerde en fazla doküman analizi (n=23) tekniği kullanılmış, bunu sırasıyla içerik analizi (n=13), görüşme (n=12) ve gözlem (n=2) teknikleri takip etmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Tezlerin yapıma amaçları ile tezlerden elde edilen sonuçları belirlemek amacıyla İçerik Analiz formu oluşturulmuştur. Oluşturulan İçerik Analiz Formu, Çocuk Gelişimi Alanında 3 ve Ölçme ve Değerlendirme Alanında 1 olmak üzere toplam 4 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşlerle forma son şekli verilmiştir. Tezlerin amacına ve sonuçlarına yönelik oluşturulan içerik analiz formunda yer alan kategoriler ve alt kategoriler Çizelge 1 ve 2'de verilmiştir.

Çizelge 1: Tezlerin Amacına Yönelik Oluşturulan İçerik Analiz Formu

Kategoriler	Alt Kategoriler
Medya Okuryazarlığı Eğitimi	Türkiye'deki Medya Okuryazarlığı Dünyada Medya Okuryazarlığı Eğitim Programları Uygulanan Yöntemler
Medya Okuryazarlığının İşlevleri	Medyayı Doğru Anlama Bilinçli Medya Tüketimi Analiz, Sentez, Mesaj Üretme Becerisi
Öğrenci Görüşleri	Medyayı Doğru Kullanmak Olumlu Değişimlerin Yaşanması Olumsuz Değişimlerin Yaşanması
Öğretmen Görüşleri	Değişimin Yaşanması Değişimin Olmaması Eğitim Programlarındaki Eksiklikler Alt Yapı Eksiklikleri Öğretmen Yetersizliği
Veli Görüşleri	Çocukların Medyaya Yönelik Olumlu Tutumları Velilerin Medyaya Yönelik Olumlu Tutumları Çocukların Medyaya Yönelik Tutumlarında Değişimin Olmaması Alt Yapı Eksiklikleri Öğretmen Yetersizliği

Çizelge 2: Tezlerin Sonuçlarına Yönelik Oluşturulan İçerik Analiz Formu

Kategoriler	Alt Kategoriler
Medya Okuryazarlığı Eğitimi	Eğitimin Yaygınlaştırılması Eğitim Programının Etkililiği
Medya Okuryazarlığı Eğitim Programının Uygulaması	Olumlu Etkilerinin Olması Etkili Olması Olumsuz Yönlerinin Olması Öğretmen Görüşleri
Medya Okuryazarlığı Programındaki Eksiklikler	Materyal Eksikliği Öğretmen Yetersizliği Okul- Aile İşbirliğinin Sağlanamaması

### Verilerin Analizi

Alanında uzman olan öğretim üyelerinin görüşleri ile son şekli verilen İçerik Analiz Formu doğrultusunda tezler incelenerek analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar grafiklerle gösterilmiştir. Araştırmanın geçerliliği dış denetleyici ile, güvenilirliği ise kodlayıcılar arası uyumla belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum %90 olarak bulunmuştur.

### Bulgular

Medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma doğrultusunda çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin öncelikle kısa özetleri sonrasında ise tezlerin amaçları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

*Çetinkaya (2008), medya okuryazarlığının medya kullanımı üzerindeki etkisini belirlemek ve uygulanan programla ilgili öğretmen görüşlerini almak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin medya okuryazarlık eğitimini vermede yetersiz oldukları, materyallerde sorunlar yaşandığı, öğretmenlerin medya okuryazarlık eğitim programının yaygınlaştırılması gerektiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.*

*Şeylan (2008) dünyada medya okuryazarlığı eğitim programında görülen aksaklıkları belirlemek amacıyla, Fransa, İngiltere, Kanada, Avusturya, Amerika ve Türkiye'de uygulanan medya okuryazarlık eğitim programlarını incelemiş ve Türkiye'deki öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, Kanada dışındaki tüm ülkelerde medya okuryazarlığına yönelik resmi bir politikanın olmadığını, Türkiye'de öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıklarını, finansal yetersizliklerin, politik gündemlerin*



derslerde yer almaması gibi nedenlerle medya okuryazarlık eğitim programının etkili olmadığını ve bu eksikliklerin tamamlanarak medya okuryazarlık eğitim programının yaygınlaştırılması gerekliliği sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2008), medya okuryazarlığı eğitim programının toplumun yapısı ve yapılandırılması ile arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, dünyadaki kültürel çalışmaları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda medya okuryazarlığı eğitim programı ile toplumun yapısı ve yapılandırılması arasında zayıf bir ilişki olduğunu belirlemiş ve bu ilişkinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Apak (2008), Türkiye'deki ilköğretim okullarının medya okuryazarlık eğitim programlarını İrlanda ve Finlandiya ilköğretim medya okuryazarlık eğitim programları ile karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında, İrlanda, Finlandiya ve Türkiye'deki eğitim programlarını çok boyutlu olarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitim programının oldukça geride olduğu için yaygınlaştırılması gerektiği, Türkiye'de medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders olarak verildiğini, korumacı yaklaşımla eğitim işlendiğini, programın amaçlarının belirsiz olduğunu, öğrencinin pasif konumda olduğunu, öğretmen eğitiminin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslan (2009), medya okuryazarlığı kavram ve eğitiminin görsel kültür ve sanat eksenindeki ilişkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, bu kavramların birbiriyle ilişki içerisinde olmakla birlikte yeterince bir arada kullanılmadığını ve bu kavramların birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Keleş (2009), medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda, medya okuryazarlığı eğitim programındaki kazanımların günlük yaşamda uygulanabilir ve pratik olduğu, ancak etkinliklerin sınıf seviyesine göre düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi gereksiz buldukları, dersin zorunlu olması gerekliliği, materyal eksikliklerinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sadriu (2009), medya okuryazarlığı dersini alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin medya okuryazarlık eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler tarafından gerekli bir program olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Bacaksız (2010), medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin basılı- online gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına olan etkilerini belirlemek ve medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin gazete ve dergileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin gazete ve dergilere yaklaşımında az da olsa olumlu özellikler gösterdiğini ancak materyal eksikliğinin, öğretmen yetersizliğinin dersin verimini etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altun (2010), Amerika, Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ve eş değeri olarak görülen derslerin eğitim programlarını incelemek, medya okuryazarlığına yönelik kazanımları belirlemek ve bunları Türkiye'deki programla karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda seçmeli medya okuryazarlığı programının medya bilgisinin doğruluğu konusunun öğretiminde başarılı olmadığını, bunun için dersin zorunlu hale getirilerek yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Çakmak (2010), İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı program ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, medya okuryazarlığının İngiltere'de ana dil eğitimi kapsamında, Türkiye'de ise ayrı bir ders olarak verildiğini, Türkiye'de korumacı medya yaklaşımının olduğu, buna bağlı olarak da medya okuryazarlığı eğitim programının Türkiye'de başarılı olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca İngiltere'de sınıf düzeyine göre içerik farklılaşırken, Türkiye'de tüm sınıflarda aynı içeriğin sunulması da ulaşılan bir diğer sonuç olmuştur.

Bütün (2010), medya okuryazarlığı dersine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini almayı amaçladığı araştırmasının sonucunda, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini sıkıcı buldukları, medya okuryazarlığı dersinin etkili olmadığı, okul-aile işbirliğinin sağlanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bilici (2011), Türkiye'deki ortaöğretim medya okuryazarlığı dersi müfredatı için kapsam ve içerik olarak bir çerçeve oluşturmayı amaçladığı araştırmasında gelişmiş (Amerika, İngiltere, Avustralya, Kanada, İrlanda, Almanya, Fransa, İspanya, Yunanistan ve İsrail) ülkeler ile gelişmekte olan (Güney Afrika, Latin Amerika, Rusya, Finlandiya) ülkelerdeki medya okuryazarlık eğitim programlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki medya okuryazarlığına yönelik iletişim araçları, kavramlar, eğitim metodlarını ve sorunları özetlemiş ve bu başlıklar altında Türkiye'deki ortaöğretim medya okuryazarlığı dersi müfredatı için model önerisi getirmiştir.

Sezen (2011), medya ve okuryazarlık ilişkisini inceleyerek, eleştirel pedagoji bağlamında aktif birey ve katılımcı eğitim ilişkisi üzerine medya okuryazarlığını temellendirerek model geliştirme amacıyla Amerika'nın programını incelediği araştırması sonucunda, çevrim içi ilişkilerin geliştirilmesi, web sitelerinin yaygınlaştırılması ve bu kavramların medya okuryazarlığı ile bütünleştirilmesine yönelik bir model geliştirmiştir.

Tüzel (2012), ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerini medya okuryazarlığı ile ilişkilendirerek bir model önerisi geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, Kanada, Amerika, Avustralya, İngiltere ana dil eğitim programlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Amerika, Kanada, Avustralya, İngiltere'de ana dili eğitim müfredatının yüksek düzeyde medya okuryazarlığıyla ilişkilendirildiği bulgusuna ulaşılmış ve ortak temalardan hareketle "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzlarına" yönelik model önerisi getirmiştir.

Ülker (2012), medya okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı ile öğretim programı arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, medya okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı ile medya okuryazarlık eğitim programının kısmen tutarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Söylemez (2012), medya okuryazarlığı eğitiminin Yeni Zelanda ve Türkiye'de nasıl uygulandığının karşılaştırılarak belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, Yeni Zelanda'da medya okuryazarlık eğitim programlarının daha etkili olarak sürdürüldüğü, buna karşılık Türkiye'de programın etkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Keleş (2013), Türkiye'de ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlık eğitim programının eleştirel pedagojik anlayışa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, eğitim programının eleştirel pedagojik anlayışta yetersiz olduğu ve bunun eleştirel pedagojiye yön veren bilim adamlarının görüşlerine göre yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Sevim (2013), medya okuryazarlığı eğitim programı kapsamında toplumsal cinsiyet konusunun belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin medya yolu ile üretimlerinin netleştirildiğini belirlemiş ve medya eğitiminde uzman olan kişilere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Semiz (2013), ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlıklarına ilişkin yeterliliklerini belirlemek ve dersi yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin medya okuryazarlığı alan bilgisi bakımından yetersiz oldukları, medya okuryazarlığı programının güncellenmesi gerektiği ve dersin bu kapsamda etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Oktay (2013), demokrasi-medya ilişkisinin çözümünde medya okuryazarlığının sağlayabileceği katkıları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, UNESCO ile Avrupa Birliğindeki medya okuryazarlık eğitim programlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, demokrasi ile medya okuryazarlığı arasında paralellik olduğu ve programların bu yönde yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Görmez (2014), ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla yirmi öğrenciyle görüşme tekniği ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı eğitim programının etkili olmadığını, materyal eksikliklerinin tamamlanması ve öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Tanrikulu (2014), medya okuryazarlığı kapsamında çocuk dergilerini Türkçe derslerinde materyal olarak kullanarak çocuk dergilerinin dersin işleyişinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, çocuk dergilerinin dersi olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin Türkçe ders kitaplarına göre dergileri tercih ederek medya unsurlarını kolaylıkla fark ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Tan (2015), medya okuryazarlığı dersinin kapsam ve etkisini öğretmen-öğrenci-veli görüşleri ile belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, program boyutunda öğretmen yetiştirme, okul-aile işbirliğinin sağlanamaması, teknolojik alt yapıdaki yetersizlikler nedeniyle medya okuryazarlığı eğitim programının etkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Sayın (2015) araştırmasında, medya okuryazarlık becerilerini Türkçe eğitimi ile kazandırılabilirliğini göstermek amacıyla durum çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersi öğretim programındaki amaçların medya okuryazarlığı dört temel becerisi ile ilişkili olduğu ve öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini medya araçlarında uygulama yaparak öğrenmeye istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Işkın (2015) araştırmasında, 2006 yılı medya okuryazarlığı ders programı ile 2013 yılı medya okuryazarlığı ders programını karşılaştırmak ve 2013 yılı medya okuryazarlık ders programını öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin programı daha olumlu buldukları, ancak öğretmenlerin fiziki yapının yetersizliği ve öğrencilerin ilgisizliği gibi nedenlerle dersin etkili olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Baş (2015), gelişen teknolojiyle paralel olarak görsel paylaşımların eleştirel sosyal medya okuryazarlığı ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, sosyal medya okuryazarlığı ile teknoloji arasında bir ilişki olmasına rağmen etkili biçimde medya okuryazarlığı eğitim programının kullanılmadığı, oluşabilecek olumsuzluklara karşın sosyal medya okuryazarlığı eğitiminin yaygınlaştırılması sonucuna ulaşmıştır.

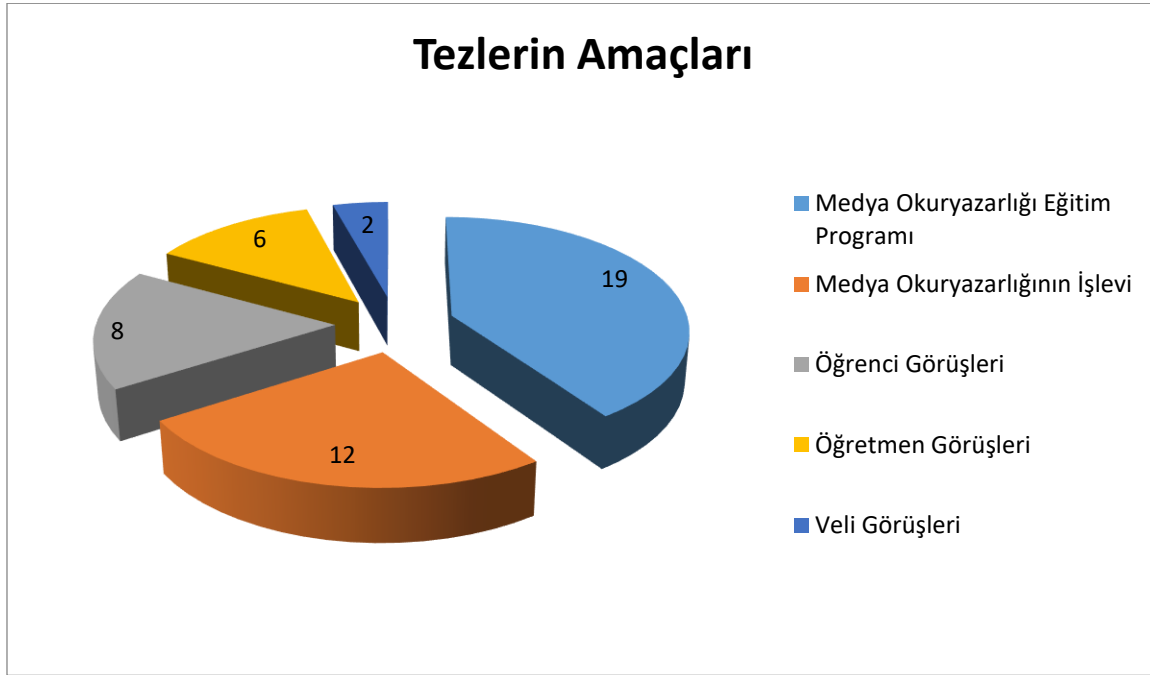
Ardıç (2016) araştırmasında, Türkiye, Amerika ve Kanada'daki medya okuryazarlığına yönelik yapılan lisansüstü tezleri inceleyerek, ülkelerin eğilimlerini ortaya koymak ve Türkiye'deki medya okuryazarlık çalışmalarının gelişimine katkı sağlamak amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda, Türkiye'nin medya okuryazarlık eğitim programlarında eksikliklerin olduğu, medya okuryazarlığı eğitimindeki aksaklıkların tamamlanarak eğitim programının yaygınlaştırılması sonucuna ulaşmıştır.

Oflaz (2016), ilköğretim ikinci kademedeki medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin medyaya bakış açılarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, medya okuryazarlığı dersinin çok etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Solmaz (2016) araştırmasında, yeni iletişim- teknoloji bağlamında medya okuryazarlığı ve eğitiminin önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, yeni iletişim teknolojileri ile medya okuryazarlığı eğitim programı arasında yakın bir ilişkinin olduğu ve medya okuryazarlığı eğitim programının yaygınlaştırılması sonucuna ulaşmıştır.

Buluş (2017), Avrupa Birliği ve Türkiye'deki medya okuryazarlık eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, Türkiye'de medya okuryazarlık programının istenilen düzeyde olmadığı ve yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

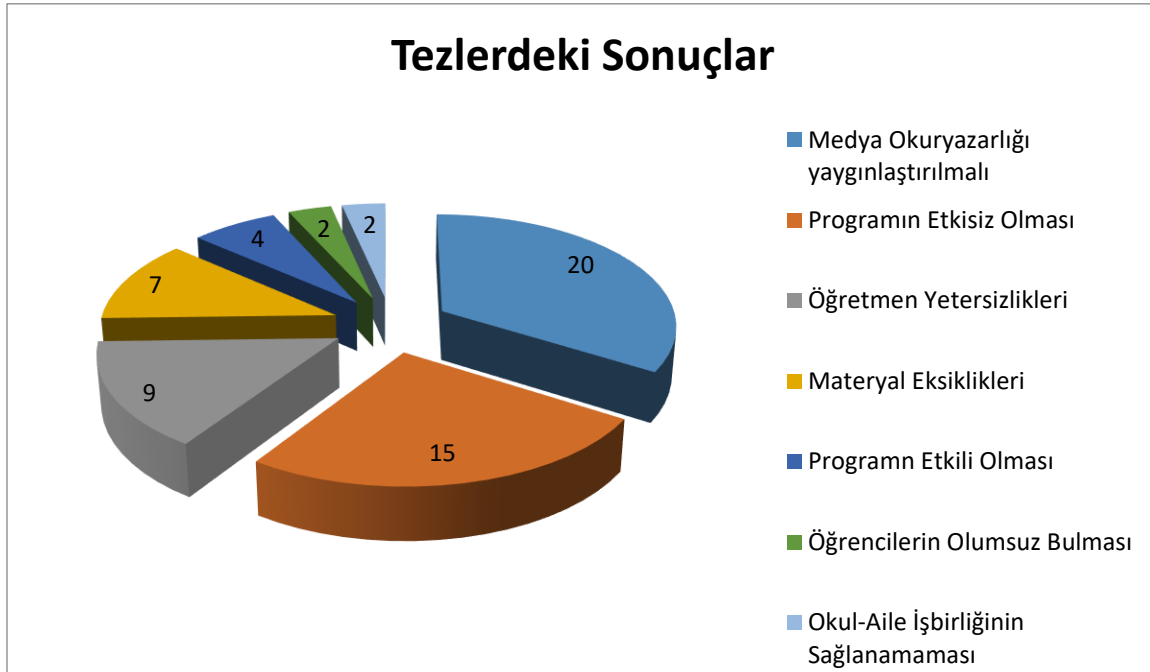
Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin amacına yönelik dağılımlar Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1: Lisansüstü Tezlerin Amaçları

Şekil 1 incelendiğinde medya okuryazarlığı ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğunda Medya Okuryazarlık Eğitim Programlarını (n=19) incelemek amaçlanmıştır; bunu sırasıyla Medya Okuryazarlığının İşlevini (n=12), Öğrenci Görüşlerini (n=8), Öğretmen Görüşlerini (n=6) ve Veli Görüşlerini (n=2) incelemek amaçları izlemiştir.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerden elde edilen sonuçların dağılımı Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2: Lisansüstü Tezlerinde Ulaşılan Sonuçlar

Şekil 2'de görüldüğü gibi en fazla Medya Okuryazarlığı Eğitim Programının Yaygınlaştırılması (n=20) ile ilgili sonuçlara ulaşıırken, bu sonucu sırasıyla Programın Etkisiz Olması (n=15), Öğretmen Yetersizlikleri (n=9), Materyal Eksiklikleri (n=7), Programın Etkili Olması (n=4), Öğrencilerin Programı Olumsuz Bulmaları (n=2) ve Okul-Aile İşbirliğinin Sağlanamaması (n=2) sonuçlarının izlediği bulunmuştur.

## Tartışma

Medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, medya okuryazarlığı konusunda en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı, tezlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitüsünde ve Radyo- Televizyon- Sinema ile İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalında, 2008, 2010 ve 2015 yılında yapıldığı, tezlerde en fazla doküman analizi yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda tezlerin büyük çoğunluğunun medya okuryazarlığına yönelik eğitim programlarını incelemek amacıyla yapıldığı saptanmıştır. Bunu sırasıyla medya okuryazarlığının işlevini, medya okuryazarlığına yönelik öğrenci görüşlerini, öğretmen görüşlerini ve veli görüşlerini belirlemek amaçları izlemektedir. Tezlerin büyük çoğunlukta medya okuryazarlığı eğitim programlarını incelemek amacıyla yapılmasını, 1970'li yıllardan itibaren uygulanmaya başlanan dünyadaki medya okuryazarlığına yönelik uygulamaları incelemek amacına bağlamak mümkün görülmektedir. Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra yaygınlaşan medya okuryazarlık eğitim programındaki aksaklık ya da eksikliklerin, yıllardır uygulanan programla karşılaştırılarak belirlenebileceği ortadadır. Medya okuryazarlığına yönelik eğitim programlarının dünyada ve Türkiye'de incelenmesi ve karşılaştırılmasına ağırlık veren çalışmaların yüksek yoğunlukta olması da bu düşünceyi desteklemektedir. Medya okuryazarlığının toplumda etkili olabilmesi için medya okuryazarlığının işlevinin, bu eğitimi alan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Programın etkili olabilmesinde planlanan programın, o programa tabi olan kişilerin ve o programı uygulayan kişilerin görüşlerinin alınması önemlidir. Zincir halkası olarak ele alınabilecek bu öğelerdeki eksiklik hedeflenen programın başarıya ulaşmasını büyük ölçüde engelleyebilir (Fagan, 2002; Semerci, 2007). Araştırma sonucunda veli görüşlerinin alınması amacıyla yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu durumu medya okuryazarlığı eğitim programında önemli olan unsurların sistemin temel elemanları olduğu kabul edilen program, öğrenci ve öğretmen olduğu düşüncesiyle açıklamak mümkündür (Hotaman, 2010). Türkiye'de genellikle eğitim sisteminin arkasında kalan ebeveyn ihmal edilebilmektedir. Oysa sistemin işlevsel olmasında, arka planda yer alan ancak oldukça önemli olan ebeveynlerin görüşlerinin de ön plana alınması gerekmektedir (Gonzales- Pienda vd., 2002; Keçeli-Kaysılı, 2008; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001).

Araştırma sonucunda en yüksek yoğunlukta bulunan sonuç, medya okuryazarlığının yaygınlaştırılması gerektiği sonucudur. Medya okuryazarlığı programının yaygınlaştırılmasının oldukça yüksek yoğunlukta bulunmasını mevcut medya programlarının içeriği ile açıklamak mümkündür. Türkiye'de medya araçları oldukça sık kullanılan araçlardır. Bu araçlar her evde birden fazla sayıda bulunmakta ve her kesimden insanı kolayca etkisi altına alabilmektedir (Akbiyık ve Karadüz, 2014; Çakır ve Çakır, 2010). Medyadan verilen ve ticari kaygıların ön plana alındığı mesajlar ise bireyler üzerinde istenmeyen yönde sonuçlara neden olabilmektedir (Mora, 2008). Tüm bu durumlar ise medya okuryazarlığı ile önlenilecektir (Hobbs ve Jensen, 2009; Kellner ve Share, 2007; Öncel-Taşkıran, 2007). Dolayısıyla bu durumda medya okuryazarlığının yaygınlaştırılması gerekliliğini ortaya çıkaracaktır.

Araştırmada yüksek yoğunlukta bulunan bir diğer sonuç ise medya okuryazarlığı programının etkili olmamasıdır. Bu durumu ise Türkiye'de medya okuryazarlığı çalışmalarının geçmişinin 2000'li yılların başında olmasıyla, medyanın toplumda çok fazla tercih edilmesine rağmen medyadan verilen mesajları anlamlandırmanın buna koşut gitmediği ile açıklamak mümkün görülmektedir. Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından 2000'li yıllarda çalışmalara başlanılan ve 2007-2008 yılında, ilköğretim ikinci kademe seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi, eğitimci eksikliği ve alt yapıdaki sorunlar nedeniyle etkili olamamaktadır. Ayrıca medya okuryazarlığı dersi sadece ilköğretimle ve seçmeli ders olarak kalmakta genellenememektedir (Altun, 2009; Sam ve Kurt, 2012). Tüm bunlar ise medya okuryazarlığının etkili olmamasının önünde yatan engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte etkili olarak sunulabilen medya okuryazarlık eğitim programı ise, öğrencilerde medyaya yönelik eleştirel bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olarak öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmektedir (Sam ve Kurt, 2012).

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlardan biri öğretmen yetersizlikleri iken, diğeri materyal eksiklikleridir. Öğretmen, medya araçlarını doğru kullanmada (Seferoğlu, 2007), medya okuryazarlığına yönelik tutum ve davranışlarını öğrenciye yansıtmada en önemli güçtür (Gümüş, Demir, Koçak, Kaya ve Kırıcı, 2008). Öğretmenin medya okuryazarlığında alan bilgisinin yeterince olmaması (Atmaca, 2016) bu yetersizlik sonucunda medya okuryazarlığı eğitim programında yeterince başarılı olamamasını da beraberinde getirebilecektir. Materyal eksikliği ise uygulanan programın başarısını doğrudan etkileme potansiyeline sahip bir güç olması bakımından önemlidir. Programın başarılı olmasında önemli olan materyaller, çocukların dersi tüm duyu organlarıyla yaşayarak öğrenmesine yardımcı olmakta (Karamustafaoğlu ve Kandak, 2006), öğrenmeye tüm duyu organlarının katılımı ise bilgilerin kalıcı hale gelmesini ve genellenmesini sağlamaktadır (Gümüş, Demir, Koçak, Kaya ve Kırıcı, 2008).

Araştırmada en az yoğunlukta okul-aile işbirliğinin sağlanamaması ve öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini olumsuz bulması sonucu gelmektedir. Okul- aile işbirliğinin sağlanamamasında pek çok etken söz konusu olsa da en önemli nedenin aile ve eğitimcilerin birbirlerine yönelik olumsuz tavır ve tutumları olduğu görülmektedir. Ailenin çocuklarının eğitimi konusunda ilgisiz davranmaları ve tüm sorumluluğu okula bırakmaları ya da aile eğitiminde anlatılacakları zaten bildiklerine yönelik inançları (Christensen, 2004; Crites, 2008; McGhee, 2007), eğitimcilerin ise ailelerin eğitime katılımıyla zamanlarını boşa harcayacakları yönündeki görüşleri ya da aileyi küçük gören davranışları (Christensen, 2004) sonucunda okul-aile işbirliği sağlanamamaktadır (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Gerek okul aile-işbirliğinin sağlanamaması, gerek öğretmen yetersizlikleri ve gerekse materyaller konusundaki eksikliklerin ise öğrencilerin dersi olumsuz bulmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Medya okuryazarlığına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı konusunda en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı; tezlerin büyük çoğunlukta Sosyal Bilimler

Enstitüsünde ve Radyo-Televizyon- Sinema Ana Bilim Dalı ile İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalında, 2008, 2010 ve 2015 yılında yaptığı ve en fazla doküman analizi yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda tezlerin yapılma amacının en yüksek yoğunlukta medya okuryazarlığına yönelik eğitim olduğu, bunu sırasıyla medya okuryazarlığının işlevi, medya okuryazarlığına yönelik öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve veli görüşlerinin izlediği saptanmıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü tezlerinde ulaşılan sonuçlardan en yüksek yoğunlukta medya okuryazarlığı eğitiminin yaygınlaştırılması bulunurken, bunu sırasıyla programın etkisiz olması, öğretmen yetersizlikleri, materyal eksiklikleri, programın etkili olması, öğrencilerin programı olumsuz bulmaları ve okul-aile işbirliğinin sağlanamaması sonuçlarının izlediği saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak;

- Medya okuryazarlığı eğitim programlarının çok erken dönemlerden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması,
- Yaşanan eksikliklerin hangi alanlarda ve hangi bölgelerde olduğunun saptanarak gereken önlemlerin alınması, eksiklerin tamamlanması,
- Gereken alt yapının gerek program, gerek materyal ve gerekse kullanılan yöntem ve tekniklerde sağlanması,
- Öğretmenlerin medya okuryazarlık konusunda bilgilendirilmesi, medya okuryazarlığı eğitim programını yönetmeye yönelik uygulamaların sağlanması,
- Medya okuryazarlığı konusunda alanında uzman olan kişilerden özellikle program ve uygulamasına yönelik yardımların alınması,
- Ebeveynlerin görüşleri ve katılımları esas alınarak, ebeveyn-okul işbirliğinin sağlanması,
- Medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders kategorisinden zorunlu ders kategorisine geçirilmesinin sağlanması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akbiyık, C. & Karadüz, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon reklamlarına yönelik alımlamalarının eleştirel düşünme düzeylerine göre karşılaştırılması *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 159-190. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/19562/208258>.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109. Retrieved from <http://ahievran.dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1416/16992>.
- Altın, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: bir bibliyografya denemesi *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11, 5-15. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/odusobiad/issue/27573/290150>.
- Ata, R. & Yıldırım, K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi kapsamında internet ve internet ve sosyal medya kullanımları *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(2), 581-602. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/30439/367647>.
- Atkins, M., Brown, G.A. & Brown, G. (2002). *Effective teaching in higher education* London: Routledge.
- Atmaca, Ç. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 442-480. DOI: 10.12984/egged.280753
- Aydoğan, F. (2015). Tüketici kitleler olarak çocuklar ve çocuk dergileri uygulamaları S. İcin-Akçalı (Ed.) *Çocuk ve medya* içinde (s. 53-69). Ankara: Nobel Yayınları
- Baloğlu- Uğurlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen seçim odaklı bir medya okuryazarlığı uygulaması *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 626-641. DOI: 10.17860/efd.08354
- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture* Cambridge US: Blackwell Pub.
- Cartose, A.D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ669840>.
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students *School Psychology Review*, 33(1), 83-104. Retrieved from <https://experts.umn.edu/en/publications/the-family-school-partnership-an-opportunity-to-promote-the-learn-2>.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* M. Bütün & S.B. Demir (Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* S.B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crites, C.V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* Unpublished Doctoral Dissertation, Wilmington University, Delaware Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/89/>.
- Çakır, V. & Çakır, V. (2010). *Televizyon bağımlılığı* İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Davies, L. (2017). Becoming literate in communications activism: Media literacy and the US movement for media justice and media reform. *Afterimage*, 45(2/3), 4-8. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-526735473/becoming-literate-in-communications-activism-media>.
- De la Torre, E.M., Agasisti, T. & Perez- Esparells, C. (2017). The relevance of knowledge transfer for universities' efficiency scores: An empirical approximation on the Spanish public higher education system. *Research Evaluation*, 26(3), 211-229. DOI: 10.1093/reseval/rvx022.

- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A.N., Mercan, E., Çinkir, Ş. & Palavan, Ö. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığına ilişkin tutumları *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113. Retrieved from <http://ahievran.dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/30439/367661>.
- Erdem, A.R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (Üniversitelerin misyonu) *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-12. Retrieved from <http://pamukkale.dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11126/133062>.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. Retrieved from <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/898>.
- Eskici, M. & Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri ana bilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/trakyasobed/issue/30919/335658>.
- Erişti, B. & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Education Technology*, 8(3), 249-267. Retrieved from <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/151432/makaleler/8/3/arastirmax-development-media-literacy-skills-scale.pdf>.
- Fagan, M. (2002). Design and code inspections to reduce errors in program development M. Broyve & E. Denert (Ed). *Software pioneers* In (p. 575-607). Berlin: Heidelberg
- Gedik, M. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 54, 779-809. Retrieved from <http://disiplinlerarasi.dergipark.gov.tr/download/article-file/33801>.
- Gonzales- Pienda, J.A., Nunez, J.C., Gonzales- Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Pat-Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement motivational and aptitudinal characteristics and academic achievement *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ651453>.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A.Ü. & Öner, Ü. (2012). Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi örneği) *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 41-54. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/pegegog/issue/22587/241261>.
- Görmez, E. (2015). Veli görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin medya okuma düzeyleri *KSBD Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, 7, 139-160. Retrieved from <http://jps.dergipark.gov.tr/download/article-file/159895>.
- Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y. & Kırıcı, M. (2008). Modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 65-90. Retrieved from <http://gazi.dergipark.gov.tr/download/article-file/67723>.
- Gündüz-Kalan, E. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı üzerine bir araştırma *İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59-73. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/iuifd/issue/22854/244027>.
- Gündüz, A.Y. (2017). Ülke kalkınmasında üniversitelerin rolü: Doğu ve Güney Doğu Anadolu üniversiteleri örneği. *Sakarya İktisat Dergisi*, 6(1), 56-69. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/402026>.
- Harshman, J. (2017). Developing globally minded, critical media literacy skills. *Journal of School Studies Education Research*, 8(1), 69-92. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/307128>.
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The past, present and future of media literacy education *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-11. Retrieved from [https://www.academia.edu/2866684/Hobbs\\_R\\_and\\_Jensen\\_A.2009\\_The\\_past\\_present\\_and\\_future\\_of\\_media\\_literacy\\_education](https://www.academia.edu/2866684/Hobbs_R_and_Jensen_A.2009_The_past_present_and_future_of_media_literacy_education)
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 29-42. Retrieved from <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131963-20120419153214-hotaman-2.pdf>.
- İlhan, E. & Aydoğdu, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(1), 52-68. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erciyesakademia/article/view/5000033736>.
- Karakoç, E. & Avcı, İ.B. (2013). Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları: Cinsiyetler arası karşılaştırma *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 139-152. Retrieved from [https://www.academia.edu/31348825/Medya\\_Okuryazarligi\\_Dersini\\_Alan\\_Cinsiyetler\\_Arasinda\\_Televizyon\\_Izleme\\_Aliskanliklari\\_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1lma](https://www.academia.edu/31348825/Medya_Okuryazarligi_Dersini_Alan_Cinsiyetler_Arasinda_Televizyon_Izleme_Aliskanliklari_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1lma)
- Karamustafaoğlu, S. & Kandak, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6754/90810>.
- Kartal, O.Y., Akan- Yazgan, D. ve Kıncal, R.Y. (2017). Does skepticism predict news media literacy: A study on Turkish young adults. *International Education Studies*, 10(12), 70-79. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=Young+AND+Adults&id=EJ1164096>.
- Keçeli- Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000115.
- Kellner, D. (2010). *Medya gösterisi* Z. Paşalı (Çev.) İstanbul: Açılım Kitap

- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education D. Macedo& S.R. Steinberg (Ed.). *Media literacy: A reader* In (p. 3-23). New York: Peter Long Publishing.
- Leent, L. & Mills, K. (2018). A queer critical media literacy framework in a digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 401-411. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=aimed&id=EJ1164815>.
- Lyell, D. (2017). Becoming literate in communications activism: Media literacy and the US movement for media justice and media reform. *Afterimage*, 45(2/3), 4-8. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-526735473/becoming-literate-in-communications-activism-media>.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2017). A content analysis regarding postgraduate theses prepared on media literacy *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605. Retrieved from [https://www.academia.edu/34935634/A\\_CONTENT-ANALYSIS REGARDING POSTGRADUATE THESES PREPARED ON MEDIA LITERACY](https://www.academia.edu/34935634/A_CONTENT-ANALYSIS REGARDING POSTGRADUATE THESES PREPARED ON MEDIA LITERACY).
- Marchant, G.J., Paulson, S.E. & Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ638784>.
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware* Unpublished Doctoral Dissertation, Wilmington University, Delaware.
- Mikhailovna- Nikolaeva, E. ve Sergeevna- Katliar, P. (2017). Strategy of media education: Philosophical and pedagogical aspects. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 132-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksadv6i6.1331>.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 2-14. Retrieved from [www.file:///C:/Users/asus-Downloads/406-1350-1-PB.pdf](http://www.file:///C:/Users/asus-Downloads/406-1350-1-PB.pdf).
- Ocak, G. & Yıldırım, R. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersi etkinliklerine yönelik tutumları *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 23-38. Retrieved from <http://dumlupinar.dergipark.gov.tr/dpusbe/issue/4780/65881>.
- Öncel- Taşkıran, N. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş* İstanbul: Beta Yayınları.
- Özerkan, Ş. (2012). Medya, dil ve ideoloji *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 63-76. Retrieved from <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019018461/1019017687>.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266. Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunited/article/view/1020001720/1020001719>.
- Sam, S. & Kurt, A.A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 28(1), 104-119. Retrieved from <http://ajesi.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/12-published.pdf>.
- Sarsar, F. & Engin, G. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-170. Retrieved from <http://ege.dergipark.gov.tr/download/article-file/57201>.
- Seferoğlu, S.S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 99-111. Retrieved from [https://www.academia.edu/503575/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim\\_bilgisayar\\_dersi\\_%C3%B6%C4%9Fretim\\_program%C4%B1\\_Ele%C5%9Ftirel\\_bir\\_bak%C4%B1%C5%9F\\_ve\\_uygulamada\\_ya%C5%9Fanan\\_sorunlar](https://www.academia.edu/503575/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_bilgisayar_dersi_%C3%B6%C4%9Fretim_program%C4%B1_Ele%C5%9Ftirel_bir_bak%C4%B1%C5%9F_ve_uygulamada_ya%C5%9Fanan_sorunlar).
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140. Retrieved from <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1552.pdf>.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2017). The effect of teacher candidates' critical literacy levels on their media literacy levels. *Universal Journal of Educational Technology*, 5(12A), 13-18. DOI: 10.13189/ujer.2017.051303.
- URL, (20181). <https://arastirmaveprojecalismalari.wordpress.com/2010/04/03/analitik-arastirmalari/>. Erişim Tar: 15.04.2018.
- Vernier, M., Carcamo, L. & Scheihing, E. (2018). Critical thinking of young citizens towards news headlines in Chile. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(54), 101-110. DOI: 10.3916/C54-2018-10.
- Yılmaz, Ö. & Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 178-183. Retrieved from <http://klu.dergipark.gov.tr/ejovoc/issue/5392/73130>.
- Yücedoğan, G. (2012). Medya kamuoyu ilişkisi *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6, 83-87. Retrieved from <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019015531/0>.

#### Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü Tezler

- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmalarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, ABD ve Kanada örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, H. (2009). *Medya okuryazarlığının görsel kültür ve sanat eğitimi ekseninde çözümlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bacaksız, T. (2010). *Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı: İzmir'de medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına olan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. (2015). *Eleştirel sosyal medya okuryazarlığı bağlamında yeni medyada imaj, görüntü ve beden sunumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilici, E. (2011). *Türkiye'de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Buluş, B. (2017). *Yetişkin Yeni medya okuryazarlığı: Avrupa Birliği ve Türkiye örnekleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bütün, E. (2010). *Türkiye'de medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Samsun ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, M. (2008). *Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği: medya okuryazarlığı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Işkın, P. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre yeni medya okuryazarlığı Programı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı eğitimi öğrenci-öğretmen ve ebeveyn ilişkisi: ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımına ilişkin tutum ve davranışların incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Keleş, M. (2013). *Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Oflaz, T. (2016). *Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilerin, medyaya bakış açılarının değerlendirilmesi: Denizli ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Oktay, H.T. (2013). *Demokrasi kültürünü geliştirme aracı olarak medya okuryazarlığı: Türkiye Uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sadriu, S. (2009). *Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktıklarına yönelik bir "pilot araştırma"* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, H. (2015). *Medya okuryazarlığı becerilerinin ortaokul Türkçe programı içerisindeki yeri ve öğrencilerin medya metinleri üretme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Sevim, F. (2013). *Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezen, D. (2011). *Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Solmaz, T. (2016). *Yeni iletişim teknolojileri bağlamında medya okuryazarlığı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.



- Söylemez, Y.S. (2012). *Asya ve Okyanusya ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda karşılaştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tuğrul, H. (2013). *Demokrasi kültürünü geliştirme aracı olarak medya okuryazarlığı: Türkiye uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim II. kademe türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ülker, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## (17631) Okul Öncesi Dönemde Aile Yapısının Çocuklardaki Davranışsal Problemlere Etkisinin İncelenmesi

GÜL KADAN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

NAZAN KAYTEZ

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

*Problem durumu:* Okul öncesi dönemde, çocuğun yaşamındaki en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Bu nedenle aile bireylerinin okul öncesi dönemde çocuğuyla sağlıklı iletişim kurması çocuğun sonraki yaşantısında büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde aile bireyleri ve çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlar ve başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturur. Ayrıca bu dönemde çocuğun anne-babasından yeterince ilgi, sevgi ve şefkat görmesi, sonraki yıllardaki *davranışlarında ve başarısında* önemli rol oynamaktadır.

*Araştırmanın amacı:* Araştırmada okul öncesi dönemde aile yapısının çocuklardaki davranışsal problemlere etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

*Araştırmanın yöntemi:* Araştırma tarama modelinde tanımlayıcı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubu 302 çocuğun öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Bu doğrultuda toplam 302 çocuk öğretmenleri tarafından sosyal davranışları açısından değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde OneWay ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

*Araştırmanın Bulguları ve Sonuçlar:* Araştırma sonucunda çocukların Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar aile yapısına göre sadece depresif duygulanım alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre parçalanmış aile yapısına sahip çocuklar çekirdek aile yapısına sahip çocuklara göre daha depresiftir.

*Araştırmanın Önerisi:* Anne-babalara ve öğretmenlere aile içi sağlıklı iletişim, çocuk gelişimi ve eğitimi, etkili anne-baba tutumları konusunda seminerler verilebilir. Özellikle boşanma aşamasında olan çiftlere çocukların süreçten en az etkilenmesi için danışmanlık hizmetleri verilebilir. Parçalanmış aileye sahip çocuklarla grup rehberlik çalışmaları yapılarak, bu çocukların bir grubun üyesi olması, kendini ifade edebilmesi, paylaşımında bulunabilmesi, yalnız olmadığını bilmesi ve içinde bulunduğu durumu kabul edebilmesi açısından destek sağlanabilir.

**Anahtar kelimeler:** parçalanmış aile, olumsuz sosyal davranış, saldırganlık, depresif duygulanım

## (17631) Analysis of Effects of Family Structure During Preschool Period on Children's Behavioral Problems

## Abstract

*Problem status:* During preschool period, family is the most effective socialization authority in a child's life. The family is where children learn their initial social experiences. For this reason, healthy communication between family members and preschool child is of great importance in child's future life. During preschool period, healthy communication established between family members and the child allows child's healthy personality development and forms a basis for the child to establish positive relationships with others. Besides, during this period, enough interest, love and compassion from child's parents play an important role in child's *behaviors and success* in the later years.

*Objective of the research:* The objective of this study was to analyze the effect of family structure during preschool period on children's behavioral problems.

*Research method:* The study is a descriptive research in the screening model. Study group of the research constituted of teachers of 302 4-6-age group children attending independent kindergartens affiliated to the Directorate of National Education in Çankırı city center. As the data collection tool in the study, "Personal Information Form" and "Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form" were used. In this context, a total of 302 children were evaluated by their teachers in terms of their social behaviors. OneWay ANOVA tests were used to analyze the data.

*Research Findings and Conclusions:* As a result of the research, children's scores obtained from Preschool Social Behavior Scale varied significantly only in depressive affect sub-dimension according to family structure. Accordingly, children with fragmented family structure were more depressed than children with elementary family structure.

*Research Proposal:* Seminars can be arranged for parents and teachers on the subject of healthy communication, child development and education, effective parent attitudes. Especially under couples divorce at least affected children process for consulting services. Children with fragmented families may be supported with group guidance activities in terms of becoming a member of a group, self-expression, sharing, knowing that they are not alone and accepting their current situation.

**Keywords:** fragmented family, positive social behavior, aggression, depressive affect

## Giriş

Kişiliğin oluştuğu, alışkanlıkların, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı okul öncesi dönem, insan hayatındaki en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı pek çok beceri onun geleceğini şekillendirmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun kazanacağı önemli becerilerden biride sosyal becerilerdir (Aryani, Warsini ve Haryanti, 2018; Andi, 2014; Atabey, 2018; Baker, 2017; Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Gür, 2016; Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014; Saracho, 2017). Sosyal beceriler; çocukların sosyal çevrelerinde sorunlarla karşılaşmaksızın, başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatma ve sürdürme için gerekli olan özel davranışları sergileyebilmeleridir (Andi, 2014; Bottema-Beutel, Park ve Kim, 2018; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014). Bir başka tanıma göre ise çocuğun sosyal ortamlarda başkalarını incitmeden ilişkilerini yürütebilmesi, kişiler arası ilişkilerde çevrelerinden olumlu dönütler alması ve aynı zamanda bu ilişkilerini devam ettirmek için kullandıkları öğrenilmiş davranışlardır (Cheung, Siu ve Brown, 2017; Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Gür, 2016; Gürbüz ve Kıran, 2018; Karakaya ve Tufan, 2018; Koşay, 2013; Özcan, 2016). Tanımlar ne olursa olsun ortak olan noktanın çocuğun toplum tarafından istenilen bir birey olarak yetişmesi olduğu sonucuna varılabilir.

Okul öncesi dönemde edinilen sosyal becerilerin, uzun dönemde çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerilerinin gelişimi üzerinde kalıcı bir etkisi vardır. Çocuğun sosyal beceri gelişimini belirleyen etkenlerin başında aile gelmektedir. Aile çocuğun yaşamı boyunca sevmeye, paylaşma, saygı gösterme, başka bireylerle ilişkilerini belirleme, yaşama yönelik tutumlarını şekillendirme, toplumda kabul gören iyi ve doğru davranışları benimseme ve gösterebilme becerisini kazandığı ilk ve en uzun süreli doğal bir sosyal iletişim alanıdır (Apaydın, 2017; Aydoğdu ve Gürsoy, 2018; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Genç, 2018; Gür, 2016; Herdem ve Bozgeyikli, 2013; Kaya, 2013; Oya ve Sakai, 2017; Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014; Şahin, 2013; Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014). Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamasında kendini gerçekleştirmesi ve başarılı olabilmesinde ailenin etkisi büyüktür.

Çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan aile, onun pek çok davranışını etkileme potansiyeline sahiptir. Ailenin çocuğa karşı davranışları çocuğun üzerinde yaşam boyunca kalıcı izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde sağlıklı anne ve baba tutumları, eşler arası ilişkiler ve ebeveyn-çocuk iletişimi büyük önem taşımaktadır (Atabey, 2018; Aydoğdu ve Gürsoy, 2018; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Hosokawa ve Katsura, 2017; Özcan, 2016; Topçu-Bilir ve Sop, 2016). Çocuk için aile, sadece yetişkin davranışlarının provasını yaptığı bir ortam olmaktan ötedir. Çocuk aile içinde kurulan sağlıklı ilişkilerle düşünme, duyma, empati gibi yeteneklerini geliştirmekte, anlaşmazlıkları çözmek için sağlıklı çatışma çözme becerileri kazanmaktadır (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Canpolat, 2017; Elmacioğlu, 2009; Özcan, 2016). Ancak günümüzde yaşanan farklı nedenlerden dolayı aile bireyleri her zaman sağlıklı iletişim içinde bulunamamakta, bazen büyük umutlarla kurulan evlilik bağları kopmakta ve aile bireyleri derinden yara alabilmektedir (Apaydın, 2017; Biçer, 2009; Kaya, 2013; Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014). Şüphesiz bu durumlardan ailenin her ferdi etkilense de özellikle çocuklar, gelişim alanlarındaki yetersizliklerden dolayı daha fazla etkilenmektedir (Herdem ve Bozgeyikli, 2013; Kasuto, 2017; Kaya, 2013; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Pancar, 2009; Şahin, 2013). Ailenin sağlıklı işleyişinin bozulmasıyla başlayan bu süreçte, çocuk ebeveynlerinin birbirlerine olan davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemlemektedir. Eğer eşler arasında düşmanca davranış ve duygular söz konusu ise çocuk kısa bir süre sonra bu davranış ve duyguları benimsemekte ve içselleştirmektedir (Durmuş, 2011; Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014; Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014). Çocuklar için anne-baba sevgisi güvenli bir ortamdemektir (Yılmaz, 2018). Çatışmalı ve gergin ilişkilerin var olduğu ortamlarda çocuklar bu güven duygularını kaybetmektedir. Bunun sonucunda da çocuklarda birtakım istenmeyen davranışsal problemler ortaya çıkabilmektedir (Apaydın, 2017; Herdem ve Bozgeyikli, 2013; Öngören, 2017; Kaya, 2013; Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında çocukların sağlıklı bir aile ortamında yaşamalarının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Fazlıoğlu, 2017). Çocukların sağlıklı bir ortamda yaşamaları aynı zamanda sağlıklı nesillerin yetişmesi ve geleceğe sağlıklı adımlar atılabilmesi ile de yakından bağlantılıdır.

Çocuklarda görülen davranış problemleri sadece boşanma sonucunda oluşmamaktadır. Ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin birden kaybı da ailenin toplumsal işlevini yitirmesine ve ailenin parçalanmasına neden olmaktadır. Ailenin parçalanması yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da birçok tepkiye neden olmaktadır. Anne babadan birisinin ya da her ikisinin ölümü ya da ayrılık gibi nedenlerle ailenin dağılması, çocuğun sağlıklı aile ilişkilerinden yoksun kalmasının yanında, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Çocukların davranışsal problem geliştirmelerinde tek etken ailenin parçalanmış olması da değildir. Nitelik aile yapısı bozulmamış olan çocuklarda da birtakım özelliklerle bağlantılı olarak (hatalı anne-baba tutumları, eşler arası ilişkilerin niteliği vb) davranışsal problemlerin gelişebileceği birçok çalışma da ifade edilmektedir (Apaydın, 2017; Herdem ve Bozgeyikli, 2013; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014; Şahin, 2013; Şentürk, 2006; Topçu-Bilir ve Sap, 2016)

Okul öncesi dönemde çocuklarda görülen davranışsal problemler genel olarak dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Çocuklarda görülen dışa yönelim davranış problemleri çevre tarafından gözlenebilir davranışlardır ve önlem alınmakta geç kalındığında çocuklarda ciddi davranış bozukluklarının oluşmasına sebep olmaktadır. Dışa yönelim davranış problemleri; saldırganlık, öfke, karşıt olma, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi davranış bozukluklarını içermektedir. İçe yönelim davranış problemleri ise çevre tarafından kolaylıkla fark edilemeyen davranış bozukluklarıdır. Bu davranışlar kendini içe kapanıklık, ağlamaklı, endişeli olma (kaygı, korku, tedirginlik, bunalımvb.) şeklinde göstermektedir. İçe yönelim davranışların erken tanımlanmaması ve önlem alınmaması sonraki yıllarda ruhsal sorunların, depresyon ve anti-sosyal kişilik bozuklukları gibi ruh sağlığı hastalıklarının oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle problem davranışların, erken yıllarda nedenlerinin belirlenmesi ve çözümü problem davranışın kalıcı hale gelmemesi açısından oldukça önem taşımaktadır (Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Özcan, 2016; Şen ve Arı, 2011; Uslu 2018). Bu noktadan hareketle, araştırmada okul öncesi dönemde aile yapısının çocuklardaki davranışsal problemlere etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Materyal ve Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, Çankırı ili İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarınadevam eden 4-6 yaşları arasındaki çocukların davranış problemlerine aile yapısının etkisini incelemek amacıyla planlanmış tarama modelinde tanımlayıcı bir araştırmadır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı İli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubu toplam 302 çocuğun öğretmeni oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuk ve Aile Tanıtım Formu" ile Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu kullanılmıştır.

*Çocuk ve Aile Tanıtım Formu*, Formda çocukların yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu ve aile yapısına ilişkin sorular yer almaktadır.

*Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu*, Ölçek okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla Crick ve arkadaşları tarafından (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Şen ve Arı (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 19 madde ve açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım olmak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları *açık/fiziksel saldırganlık* boyutu için .95, *ilişkisel saldırganlık* boyutu için .90, *olumlu sosyal davranış* boyutu için .89 ve *depresif duygulanım* boyutu için ise .51 bulunmuştur.

### Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Çalışmanın amacı anne-babalara anlatılarak aydınlatılmış onam formlarını imzalanmaları sağlanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere çalışmanın amacı anlatıldıktan sonra çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerden sınıfındaki her bir çocuk için *Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nu* doldurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda toplam 302 çocuk, öğretmenleri tarafından sosyal davranışları açısından değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren ( $p > .05$ ) verilerin analizinde OneWay ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı Scheffe testi ile saptanmıştır (Büyüköztürk, 2017).

## Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Çocuklara Ait Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımları

Özellikler	N	%
<b>Yaş</b>		
4 yaş	129	42,7
5 yaş	129	42,7
6 yaş	44	14,6
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	137	45,4
Erkek	165	54,6
<b>Doğum sırası</b>		
İlk	186	61,6

Orta	27	8,9
Son	89	29,5

**Kardeş sayısı**

Tek çocuk	112	<b>37,1</b>
1 kardeş	103	34,1
2 kardeş	56	18,5
3 kardeş	21	7,0
4 ve üzeri	10	3,3

**Okulöncesi eğitim alma süresi**

1 yıldan az	115	<b>38,1</b>
1 yıldır	98	32,5
1 yıldan fazla	89	29,5

**Aile tipi**

Çekirdek	234	<b>77,5</b>
Geniş	44	14,6
Parçalanmış	24	7,9

**Anne öğrenim**

Okuryazar değil	8	2,6
İlkokul	46	15,2
Ortaokul	24	7,9
Lise	94	31,1
Üniversite	119	<b>39,4</b>
Lisansüstü	11	3,6

**Baba öğrenim**

Okuryazar değil	11	3,6
İlkokul	24	7,9
Ortaokul	17	5,6
Lise	112	37,1
Üniversite	125	<b>41,4</b>
Lisansüstü	13	4,3

Araştırmaya alınan çocukların; %42,7'sinin dört, %42,7'sinin altı yaşında, %54,6'sının erkek, %61,6'sının ilk çocuk, %34,1'inin tek çocuk, çoğunluğunun (%77,5) çekirdek aile yapısında olduğu, %39,4'ünün annesinin, %41,4'ünün babasının üniversite mezunu olduğu ve %38,1'inin bir yıldan daha az süredir okul öncesi eğitimi aldığı belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Çocukların Aile Yapısına Göre Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin ANAVO Testi Sonuçları

	Aile Tipi	X±Sd (Mean)	Varyansın kaynağı	Karaler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
<b>İlişkisel saldırganlık</b>	Çekirdek	11.65±4.33	Gruplar arası	16.052	2	8.026	.433	.649
	Geniş	12.25±4.69	Gruplar içi	5541.525	299	18.534		
	Parçalanmış	12.01±3.02	Toplam	5557.576	301			
<b>Açık/fiziksel saldırganlık</b>	Çekirdek	16.52±4.63	Gruplar arası	5.683	2	2.842	.126	.881
	Geniş	16.77±5.57	Gruplar içi	6721.032	299	14.130		
	Parçalanmış	16.95±4.05	Toplam	6726.715	301			
<b>Olumlu sosyal davranış</b>	Çekirdek	20.60±3.82	Gruplar arası	446.689	2	9.241	.654	.521
	Geniş	20.02±3.65	Gruplar içi	23452.611	299	14.130		
	Parçalanmış	20.00±3.21	Toplam	234799.600	301			
<b>Depresif duygulanım</b>	Çekirdek <sup>1</sup>	5.81±2.21	Gruplar arası	39.519	2	19.760	4.063	<b>.018*</b>
	Geniş <sup>2</sup>	6.18±2.43	Gruplar içi	1454.269	299	4.864		Anlamlı Fark
	Parçalanmış <sup>3</sup>	7.12±1.51	Toplam	1493.788	301			<b>3-1</b>

Tablo 2'e göre çocukların Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar aile yapısına göre ilişkisel saldırganlık, açık/fiziksel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, depresif duygulanım alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Buna göre parçalanmış aile yapısına sahip çocuklar çekirdek aile yapısına sahip çocuklara göre daha depresiftir.

### Tartışma

Araştırmada aile yapısına göre çocukların ilişkisel saldırganlık, açık/fiziksel saldırganlık ve olumlu sosyal davranışlar alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fiziksel/açık saldırganlık, fiziksel güç kullanarak ya da fiziksel güç kullanmak tehdidi ile diğerlerine zarar vermeyi içeren, itme, çekme, yumruklama, bir şeyler fırlatma gibi davranışları kapsamaktadır. İlişkisel saldırganlık ilişkiler yoluyla arkadaşlığa zarar vermeyi veya zarar vermekle tehdit etmeyi içermektedir. Kişi hakkında dedikodu çıkarma, yalan söyleme ya da sırlarını paylaşmanın yanı sıra kasıtlı olarak göz ardı etme ya da grup etkileşiminin ve bir etkinliğin dışında tutma davranışları da ilişkisel saldırganlığa örnek davranışlardır. Olumlu sosyal davranış ise başkalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir (Şen ve Arı, 2011). Ancak günümüzde birçok okul öncesi öğretmeni ödüllü eğitimin bir parçası olarak görmekte ve sıklıkla kullanmaktadır. Bu durumda çocukların davranışları içselleştirmesini engellemiş olabilir. Olumlu sosyal davranışlar alt boyutunda anlamlı bir farklılığın çıkmamasının bir diğer nedeni de araştırmaya alınan çocukların büyük bir çoğunluğunun bir yıldan daha az bir süredir okul öncesi eğitim alıyor olması olabilir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları olumlu sosyal davranışları içselleştirmek için zamana ihtiyaç duyarlar.

Okul öncesi eğitim, çocuğun sosyal becerileri kazanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Aile yapıları farklı olmasına rağmen çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında duygularını düzenleyebilmeyi, paylaşmayı, empati yapabilmeyi öğrenmektedirler (Gülleci, 2017). Ancak bunları öğrenirken zaman zaman saldırganca davranışlar ya da şiddete yönelik davranışlarda da bulunabilirler (Olcaç, 2008). Bu saldırganlığa etki eden birçok faktör olmasına karşın özellikle çocuğun ailevi özellikleri üzerinde durulmaktadır (Darkwah, Asumeng ve Daniel, 2017; Sarıaltın, 2017). Çocuklardaki saldırgan davranışların nedenlerine yönelik yapılan araştırmalara göre, çocuğun ebeveynlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklardaki saldırganlık davranışları azalmaktadır (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Kılıçarslan ve Atıcı, 2010; Paterson ve Sanson, 1999). Bu bağlamda, çocukların çoğunluğunun anne-babasının üniversite mezunu olması sonucu etkilemiş olabilir. Araştırmada çocukların ilişkisel saldırganlık, açık/fiziksel saldırganlık ve olumlu sosyal davranışlar alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemesinin bir diğer nedeni ise çocukların büyük bir çoğunluğunun çekirdek aile yapısına sahip olması ve verilerin homojen bir dağılım göstermemesi olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, parçalanmış aile yapısına sahip olan çocukların, çekirdek aile yapısına sahip olan çocuklara göre depresif duygulanım durumlarının daha yüksek olmasıdır. Bu durumu, boşanma sırasında aile içinde yaşanan

travmaya, anne-babaların kendi yaşadıkları psikolojik durumları nedeniyle çocuklarıyla yeterince ilgilenememelerine ve çocukların şahit olduğu kavgalara bağlamak mümkün görülmektedir (Hughes, 2017). Çekirdek aile yapısında da zaman zaman çatışmalar yaşansa da, çocuklar bunun geçici olduğunu bilmekte ve daha az etkilenmektedir. Ancak parçalanmış aile yapısında böyle bir durum görülmemekte, daha doğrusu çocuklar anne-babalarının yanlarında olamayacaklarını bilmekte, alışılmış rutinlerinin dışına çıkılacağını hissetmekte ve bundan dolayı yoğun kaygı yaşayabilmektedirler. Bu kaygı ise belirli bir süre sonra depresyona dönüşebilmektedir (Alkan, 2018; Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014). Nitekim yapılan araştırmalarda da parçalanmış aile yapısına sahip olan çocuklarda kaygının (Şentürk, 2012) ve depresif eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Alkan, 2018; Kılıç ve Arslan, 2018).

Öngören'e(2017) göre günümüzde boşanma, aile fertlerinden birinin ölümü ya da evi terk etmesigibi durumlar çocuklarda depresyona benzer belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Parçalanmış ailelerin çocuklarıyla yapılan araştırmalarabakıldığında, bu çocukların özgüvenlerinin ve benlik saygılarının daha düşük; depresyondüzeylerinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Boşanma, ebeveynlerden biri ya da her ikisinin ölümü gibi nedenler çocuklarda depresyonu tetikleyici unsurlardır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar anne babalarının ayrılıklarını da kaybını tam olarak kavrayamazlar. Bunun için kendilerini suçlayabilir ve özellikle boşanma sonrası onları bir araya getirecek kişinin kendileri olduğunüdünebilirler. Güven problemi yasayabilir, ürkek davranabilir ve tepkilerini içe kaparak gösterebilirler. Bu nedenle parçalanmış aile yapısına sahip çocukların depresif duygulanım alt boyutunda aldıkları puanlar anlamlı olarak yüksek çıkmış olabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre çocukların Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar aile yapısına göre sadece depresif duygulanım alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre parçalanmış aile yapısına sahip çocuklar çekirdek aile yapısına sahip çocuklara göre daha depresiftir. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir.

- ▶ Aile olma yolunda evliliğe adım atan çiftler birer anne baba adayı olarak değerlendirilerek etkili ebeveynlikle ilgili eğitim programları hazırlanabilir.
- ▶ Anne-babalara aile içi sağlıklı iletişim, çocuk gelişimi ve eğitimi, etkili anne-baba tutumları konusunda seminerler verilebilir. Özellikle boşanma aşamasında olan çiftlere çocukların süreçten en az etkilenmesi için danışmanlık hizmetleri verilebilir.
- ▶ Öğretmenlere çocuklarda görülen davranış problemleri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.
- ▶ Parçalanmış aileye sahip çocukların sosyal faaliyetlerde aktif görev almaları sağlanarak, sosyal becerileri desteklenebilir. Böylelikle bu çocukların kişisel rehberlik faaliyetleri içerisinde sosyalleşmesi sağlanabilir.
- ▶ Parçalanmış aileye sahip çocuklarla grup rehberlik çalışmaları yapılarak, bu çocukların bir grubun üyesi olması, kendini ifade edebilmesi, paylaşımında bulunabilmesi, yalnız olmadığını bilmesi ve içinde bulunduğu durumu kabul edebilmesi açısından destek sağlanabilir.
- ▶ Özellikle parçalanmış aileye sahip çocukların baş etme stratejilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları geliştirilebilir.
- ▶ Konuyla ilgili nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılarak karma çalışmalar yapılabilir. Özellikle aile içi parçalanma şekilleri dikkate alınarak çalışma farklı açıdan incelenebilir.

### Kaynaklar

Alkan, Ö.E. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225. <http://dergipark.gov.tr/karen/issue/37954/438376>.

Andı, F.T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn-çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Apaydın, Ç. (2017). İlkokul yöneticilerinin parçalanmış aileye sahip öğrencilerle yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 352-368. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116393/makaleler/6/1/arastirmax-ilkokul-yoneticilerinin-parcalanmis-aileye-sahip-ogrencilerle-yasadiklari-sorunlarin-incelenmesi.pdf>.

Aryanti, A., Warsini, S. & Horyanti, F. (2018). Relationship between quality of care of young mothers and social-emotional development in preschool children. *Belitung Nursing Journal*, 4(1), 31-38. <http://belitungraya.org/BRP/index.php/bnj/>.

Atabey, D. (2018). A study into the effective communication and social skills of preschool children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 185-199. DOI: 10.17679/inuefd.323.598.

Aydoğdu, F. & Gürsoy, F. (2018). Çocuk evi ve ailesi yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/453715>.

Baker, C. (2017). Father-son relationships in ethnically diverse families: Links to boys' cognitive and social emotional development in preschool. *Journal of Child & Family Studies*, 26(8), 2335-2345.

<https://hilkat.uni-hildesheim.de/vufind/SolrFindexrecord/SPR059312696>.

Bottema-Beutel, K., Park, H. & Kim, S.Y. (2018). Commentary on social skills training curricula for individuals with ASD: Social interaction, authenticity and stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 953-964. DOI: 10.1007/s10803-017-3400-1.

Boz, M., Uludağ, G. & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 38(1), 137-158. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/36713/347835>.

Canbolat, N. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cheung, P.P., Siu, A.M.H. & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the social skills improvement system-rating scales (SSIS-RS-C). *Research Developmental Disabilities*, 60, 187-197. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.019>.

Darkwah, E., Asumeng, M., & Daniel, M. (2017). CaringFor "Parentless" Children: An Exploration Of WorkStressorsAndResources As ExperiencedByCaregivers in Children's Homes in Ghana. *International Journal of Child, YouthandFamily Studies*, 8(2), 59-89.

Genç, A. (2018). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde olan işitme kayıplı çocukların davranış problemlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gülleci, V. (2017). 4-5 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının annelerin okul öncesi eğitime katılımları açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gültekin-Akduman, G., Günindi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683. <http://dergipark.gov.tr/sbed/issue/20718/221393>.

Gür, A. (2016). *Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileriyle sosyal davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, E. & Kıran, B. (2018). Research of social skills of children who attend to kindergarten according to the attitudes of their mothers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100. DOI:10.11114/jetsv6i3.2831.

Herdem, F.S. & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-29. <http://dergipark.gov.tr/opus/issue/22692/242275>.

Hosokawa, R. & Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0139-y>.

Hughes, D. (2017). Dyadic developmental psychotherapy (DDP): An attachment-focused family treatment for developmental trauma. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 38, 595-605. DOI: 10.1002/anzf1273.

Karakaya, E.G. & Tufan, M. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management inclusive preschool settings. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 123-134. DOI: 10.11114/jetsv6i5.3076.

Kasuto, M. (2017). *Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre özsayı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, G. (2013). *Parçalanmış aileye sahip çocukların sosyal beceri düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, M. & Arslan, A. (2018). Parçalanmış aileye mensup lise öğrencilerinin sosyalleşmesinde sporun etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 505-517. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/455334>.

Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öngören, S. (2017). Boşanma ve boşanmanın erken çocukluk dönemi çocuklar üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 73-87. [http://www.inesjournal.com/Makaleler/808907670\\_04-id-1497.pdf](http://www.inesjournal.com/Makaleler/808907670_04-id-1497.pdf).

Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/ozbey\\_alisinanoglu.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/ozbey_alisinanoglu.pdf).

Özcan, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönemde prososyal davranışlar ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 51, 489-504. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3673>.

Özyürek, A., Bedge, Z. & Yavuz, N.F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134. DOI: 10.5578/jss.8243.



- Ramazan, M.O. & Sakai, A. (2017). A comparison of Japanese and Turkish mothers' views about self care skill acquisition age and their expectations from preschools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 188-200. DOI: 10.11114/jetsv5i3.2123.
- Saracho, O.N. (2017). Bullying young children's roles, social status, and prevention programmes. *Early Child Development and Care*, 187(1), 68-79. <http://dx.doi.org/10.1080/103004430.2016.1150275>.
- Şahin, Z.D. (2013). *Parçalanmış aileye sahip çocukların eğitiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlerin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şen, M. & Arı, M. (2011). Okul öncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1-28. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/okuloncesi-sosyal-davranis-olcegi-ogretmen-formu-toad.pdf>.
- Şentürk-Aydın, R. & Nazlı, S. (2014). Yaşam becerileri eğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 127-153. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.81402>.
- Topçu-Bilir, Z. & Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-43. DOI: 10.21764/efd.10006.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 2-33. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149868>.
- Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıaltın, D. M. (2017). *Kurum Bakımındaki Çocuklara İlişkin Sistemin Sosyal Refah Çalışanları Gözüyle Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, Y. (2018). Okul öncesi 3-6 yaş grubu çocuklarının davranış problemleri ve anne-baba tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, İ. (2018). Okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimi ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## Ailelerin Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

ÖMÜR GÜRDOĞAN BAYIR  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİNUR LEMAN BALBAĞ  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ ESKİŞEHİRZEYNEP KILIÇ  
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem durumu:** Çocuk hakları, onların gelişim gereksinimleri nedeniyle özen gösterilmesi gereken, duyuştan sahip olduğu haklardır. Her çocuğun haklarının farkında olması, haklarını koruması ve diğerlerinin haklarını gözetmesi açısından sözleşmede yer alan haklarının neler olduğunu bilmesi önemlidir. Çocuklara bu farkındalığı kazandırmak başta ailelerin olmak üzere, öğretmenlerin ve diğer paydaşların sorumluluğundadır. Çocuğun ilk sosyal ortamı olan ilk deneyimlerini, becerilerini, değerlerini öğrendiği aile ortamında da çocuklara bu haklarla ilgili gerekli bilincin sağlanması anne ve babanın da çocuk haklarına ilişkin farkındalığının olması önemlidir.

**Araştırmanın amacı:** Bu kapsamda araştırmanın temel amacı ailelerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmada velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları ve karşılaştıkları sorunlar da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Metot:** Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla ilkököl öğrencilerinin velilerinden toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde yüzde, frekans ve ki-kare; nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

**Bulgular ve sonuç:** Araştırmada velilerin katılım haklarını daha az önemsedikleri hem nicel hem de nitel sonuçlarda ortaya çıkmıştır. Ayrıca veliler en çok eğitim hakkını önemsemektedir. Buna ek olarak veliler yaşadıkları sorunları aile, çocuk, kurum/kuruluş ve çevre başlıkları altında ele almışlardır.

**Tartışma, sonuç ve öneriler:** Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre velilere bu konuda eğitim verilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca çocuk hakları konusunda farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

**Anahtar sözcükler:** İlkokul, hak, veli, anket

## Family Awareness Levels of Children's Rights

## Abstract

**Problem statement:** Children's rights are the right to have emotions that need to be taken care of because of their development needs. It is important for every child to be aware of their rights, to protect their rights, and to know what rights are contained in the contract in respect of the rights of others. It is the responsibility of teachers and other stakeholders, in particular families, to give children this awareness. It is important that the awareness of the rights of the children to the rights of the mother and the father is important in providing the children with the necessary consciousness about these rights in the family environment where the child learns his or her first experiences, skills and values as the first social environment.

**Purpose of study:** In this context, the main purpose of the research is to determine the level of families' awareness of children's rights. In addition, the perception of the children rights and the problems they faced have been tried to be revealed in the research.

**Method:** The research was designed in a survey model. Data were collected from the parents of primary school students through questionnaires. Percentage, frequency and chi-square was used in the analysis of quantitative data in the study; content analysis was used in the analysis of qualitative data.

**Findings and results:** It has emerged both quantitatively and qualitatively in the research that the rights of participation the parents are less important. In addition, the parents are most concerned about the right to education. In addition, the parents handled the problems they experienced under the headings of family, child, institution/organization and environment.

**Discussion, Conclusion and Recommendations:** The results obtained in the research are similar to those of other studies in the literature. According to the results of the research it can be suggested that the parents should be educated in this respect. In addition, research on child rights can be conducted using different research methods.

**Key words:** Primary education, right, parent, survey

## Giriş

İkel toplumlardan günümüz bilgi toplumuna kadar tüm toplumlar "çocuk" kavramına farklı anlamlar yüklemişlerdir. Çocuk kavramına ilişkin yapılan anlam yüklemeleri, toplumların tarihsel dönemlerine bağlı olarak kültürel, sosyal, ekonomik yaşam biçimleri ve değerleri ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla toplumlar farklı dönemlerde çocuğun konumu ile ilgili farklı uygulamalar gerçekleştirmişlerdir.

İlk çağlardaki toplumlarda çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin ne tür uygulamaların gerçekleştirildiğine ilişkin az bilgi bulunurken ortaçağ döneminde ise modern anlamda çocuk ve çocukluk terimlerine rastlanmamaktadır (Akyüz, 2001; Postman, 1995). Orta çağ dönemi çocuklar için zor bir dönem olduğu, bu dönemde çocukların katı disiplin anlayışı ve ağır cezalara maruz kaldığı belirtilmiştir (Elkind, 1999). Bu durum; ortaçağda çocuk ve çocukluk kavramının sabit bir döneme ait tek bir evrensel deneyimin olmayıp tarihsel

olarak değişen kültürel bir yapı olması, çocukluk ve yetişkinlik grubu arasındaki ayırım çizgisinin keyfi ve tutarsız olması, çocukların yetişkin olmayanlar biçiminde tanımlanması, çocuk kavramının iktidarla ilgili olması ve çocuğun annesinin, dadısının ya da beşiğini sallayan kişinin sürekli ilgisi olmadan yaşayabilmesi ile yetişkin olarak kabul edilmesi ile açıklanabilir (Franklin, 1993). Bu dönemde çocuğun doğasının, gelişiminin yeterince anlaşılmadığı, babanın çocuk üzerinde mutlak bir hakimiyetin bulunduğu ve çocukların sosyal, duygusal ve gelişimsel gereksinimlerinin göz ardı edildiği ifade edilmektedir (Sağlam & Aral, 2016). Ayrıca bu dönemde, çocukların yetişkinlerin dünyasının bir parçası olduğu düşüncesi yaygındır (Öztürk, 2017). Bu bağlamda, ortaçağda çocuk kavramına değer verilmediği ve çocukluğun özel bir dönem olarak vurgulanmadığı söylenebilir.

1600-1700 yıllarına geldiğinde ise bu dönemde çocuklar için bazı gelişmelerin yaşandığı söylenebilir. Bu dönemde matbaanın icadıyla yazının ve eğitimin yaygınlaştırılması ile çocuğun eğitimi ve çocukluk döneminin farklı değerlendirilmesi sağlanmıştır ve çocuk eğitim alması gerekli yetişkin olmayan bir konum kazanmıştır (Polat, 1997). Rönesansla birlikte kültürel, sosyal ve düşünsel değişimler 19. yüzyıla kadar sürmüştür ve çocukların diğer yetişkinlerden farklı olduğu anlayışı pekiştirilmiştir. Bu değişimler; sanayileşme ile birlikte ekonomin tarımdan sanayiye kayması, çocukların işgücünden çıkarılması, okul kayıtlarının artması, orta sınıfın gelişmesi, aile yapısının değişmesi, çocuk ölümlerinin azalması, boş zamanların artması, anne-baba-çocuk ilişkisinde duygusal bağın önem kazanması biçiminde sıralanabilir (Akyüz, 2001; İnal, 2007). Bu dönemin koşullarının değişmesiyle birlikte çocuğa farklı bir bakış açısı sunduğu söylenebilir.

Tarihsel süreç içerisinde, çocuk ve çocukluk kavramına yüklenen anlamın gittikçe daha değerli olduğu görülmektedir. 20. yüzyıl filozofların, eğitimcilerin, psikologların ve hukukçuların çocukları incelemeleri, onların gelişimleri ve hakları konusunda düşünceler önermeleriyle "Çocuk yüzyılı" olarak adlandırılmaktadır (Gardiner & Gander, 1993). 21. yüzyılda başka bir deyişle bilgi toplumunda çocuk toplumun bir parçası olarak görülmekte ve çocuğa değer verilmektedir.

Çocuklar toplumların temeli ve geleceği olduğu için çocukların iyi yaşam koşullarında yaşaması, nitelikli bireyler olarak yetişmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri nitelikli eğitim yoluyla edinebilmeleri, aynı zamanda çocukların şiddet görmemeleri, cinsel istismara uğramamaları, yoksulluk, savaş, göç gibi nedenlerden dolayı etkilenmemeleri ve fırsat eşitliğinde yararlanabilmeleri önemlidir. Bu kapsamda çocukların korunması ve çocuk hakları ön plana çıkmıştır.

Çocuk hakları, çocukların savunmasız ve kendini koruyamayacak kadar güçsüz olduklarından, her türlü zarara uğrayabilecekleri ve istismara maruz kalabileceklerini göz önünde bulundurarak, her kötü durumdan korunmalarını, her çocuğa eşit olanakların verilmesini sağlanması ve sağlık, barınma ve eğitim gibi gereksinimlerin temin edilmesini öngören haklar olarak görülebilir (Polat, 2002). Çocuk hakları, insan haklarının bir parçası olup çocuğun bir birey olması, bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu haklardır (Ersoy, 2011). Çocuk hakları, felsefi, ahlaki ve hukuksal boyutları içeren bir kavramdır. Felsefi ve toplumsal açıdan çocuk hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve anane-babalara karşı haklar olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmaktadır. Doğal hukuk açısından bu haklar, tüm çocuklara tanınması gereken ideal haklar listesini içerirken pozitif hukuk açısından çocuk hakları; özel hukuk, sosyal hukuk, kamu hukuku ve uluslararası sözleşmelerde yer alan kuralların çocuklara tanıdığı hak ve sorumlulukların tümünü ifade eder (Akyüz, 2001; Franklin, 1993). Dolayısıyla çocuk haklarının hem çocuklara özgü haklar olduğu hem de bu hakların devlet güvencesi altında uygulanabilir haklar olduğu vurgulanabilir.

Çocuk haklarının evrensel bir nitelik taşıması, her ülkede ve her çocuk için uygulanabilmesi için bu hakların uluslararası belgelerle güvence altına alınması önemlidir. Genel olarak çocuk hakları ile ilgili olarak 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi olmak üzere dört belge bulunmaktadır (Kurt, 2016). Bu belgelerden 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, sözleşmeyi imzalayan devletlerce uygulanmakta ve günümüzde geçerliliğini korumaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, 20 Kasım 1989 tarihinde 78 ülkenin temsilcilerinin katılımıyla Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda onaylanmış ve 2 Eylül 1990'da uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir. 28 Ocak 1990 tarihinde imzaya açılan Çocuk Hakları Sözleşmesi, aynı gün 61 devlet tarafından imzalanmıştır. Türkiye ise bu sözleşmeyi 14 Şubat 1990 tarihinde imzalamıştır. Bu sözleşme 9 Aralık 1994 tarihinde TBMM'de kabul edilmiş, 27 Ocak 1995 günü Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Akyüz, 2001; UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund], 2004). Çocuk Hakları Sözleşmesi, tek tek her çocuğun içinde bulunduğu durumun geliştirilmesi, toplumun aktif ve sorumlu bir üyesi durumuna gelebilmesi için ayrılan kaynaklardan yararlanma hakkına sahip olması düşüncesine dayanır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların yaşama, eğitim, sağlık, beslenme ve barınma, şiddetten, her türlü istismardan korunma hakları güvence altına alınmıştır. Böylece çocuklar uluslararası alanda üst sıralara taşınmıştır. Sözleşmeyi onaylayan devletler, çocuklar ile ilgili sorumlulukları yerine getirme hususunda anne-baba ve diğer tüm kişi ve kuruluşlara yardımcı olacak yasal düzenlemeleri yaparak her türlü önlemi almak zorundadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk haklarına ilişkin uluslararası standartları belirleyerek, çocuklar için en uygun güvenlik, sağlık ve eğitim standartları belirleyerek kanunlar, hükümet ve devlet politikalarıyla güvence altına alan ve bağlayıcı bir hukuki belge niteliği taşıyan ilk sözleşmedir. Dolayısıyla çocuklar, çocuk hakları sözleşmesi ve insan hakları içinde yer alan ve kendilerini güçlendiren haklara sahiptirler (Landsdown, Jimerson & Shahroozi, 2014). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ayırım gözetmeme, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararının korunması ve çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi olmak üzere temel ilkeler vardır (Akyüz, 2001). Çocuklara ve onların yararına öncelik verilmesi, her çocuğun koşullarının iyileştirilmesi sözleşmenin önemli amaçlarını oluşturmaktadır (Hammarbeg, 2012). Bu bağlamda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuklarının geleceğini dolayısıyla toplumların geleceğini güvence altına aldığı söylenebilir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocukların yaşam, beslenme, barınma, sağlık, eğitim, duyuşsal ve sosyal gereksinimler, güvenlik, kendilerine gereken özeni ve değerini gösterilmesi ile ilgili maddeler olmak üzere toplam 54 madde yer almaktadır. Bu maddeler; yaşama hakları, gelişim hakları, korunma ve katılım hakları biçiminde sınıflandırılabilir (Cılga, 2001). Çocukların sahip olduğu hakları

işlevsel bir biçimde günlük yaşamlarında içselleştirebilmeleri ve haklarına uygun bir biçimde yaşamaları için başta aileler olmak üzere sosyal ve eğitim kurumlarının sorumlulukları vardır (UNICEF, 1998). Çocukların ilk sosyalleştikleri, bilgi, beceri, davranış ve değer kazandıkları kurum olan ailelere çocuk haklarının uygulanmasına yönelik görevler düşmektedir.

Aile, çocukların zihinsel, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini gerçekleştirmek için gerekli ortamı sağlamalı ve önlemleri almalıdır. Aile, çocukların demokratik tutum ve değerleri öğrendiği, vatandaşlık algısının geliştiği ilk sosyal ortamdır. Dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik yapısı ve eğitimi, onların çocuk haklarını öğretmeleri ve haklarını kullanma ortamı yaratmalarında etkili olmaktadır (Ersoy, 2012). Ailenin, çocuğun kişiliğinin oluşmasında, toplumsallaşmasında ve yetkin bir kişi olmasında özel bir yeri olduğu için çocuk haklarına yönelik farkındalığın olması önemlidir.

Ailelerin çocuklarına gereken özen ve ilgiyi göstermesi, onların bakımını ve eğitimini sağlaması, korunmasına yardımcı olması ve etkin bir vatandaş olarak yetiştirmesi için çocuk haklarının bilincinde olması gerekmektedir. Çocuk hakları konusunda farkındalık ve bilgi sahibi olan aileler, çocukların daha sağlıklı bir ortamda büyümeleri için onlara zengin ortamlar sağlar. Ayrıca çocuklarının yaşama, gelişim, korunma ve katılım haklarına saygı göstererek bu haklara ilişkin uygulamalar gerçekleştirir ve bu hakları önemser. Örneğin çocuğun oyun ve eğlenme hakkını önemseyen aile çocuğunun oyun ve eğlenme hakkı için zaman yaratır ya da sağlık hakkını önemseyen aile çocuğunu düzenli olarak sağlık kontrollüne götürür. Ailenin temel görevi çocuğun her yönden gereksinimlerini karşılamaktır. Çocuğunun gereksinimlerinin karşılanmasının çocuk hakları ile yakından ilgili olduğunu bilen aile bu konuda daha dikkatli davranacaktır.

Alanyazın incelendiğinde çocuk haklarının kuramsal boyutu ve çocukların ya da ailelerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir (Anne ve Ong'ondo, 2013; Aziz & Iskandar, 2013; Grugel, 2013; Liebel, 2012). Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, yöneticilerin ve çocukların çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemek (Fazlıoğlu, 2007; Gültekin, Bayır & Balbağ, 2016; Kaya, 2011; Kop & Tuncel, 2010; Kor, 2013; Kutluca Canbulat & Argon, 2012; Leblebici & Çeliköz, 2016; Neslitürk & Ersoy, 2007; Uçuş, 2009), ailelerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını (Yurtsever Kılıçgün & Oktay, 2013; Kızıllırmak & Ersoy, 2015; Yeşilkayalı & Demirtaş, 2016) ortaya koymaya yönelik araştırmaların olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çocuk hakları bağlamında ailelerin farkındalıklarını inceleyen araştırmaların az olduğu söylenebilir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya koymaktır. Buna göre araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?
- Velilerin cinsiyet, yaş, yakınlık derecesi, sahip olduğu çocuk sayısı, büyüdüğü yer, eğitim durumu ve gelirleri ile çocuk haklarına ilişkin farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları nelerdir?
- Velilerin çocuk haklarını uygulamaya geçirmesi konusunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada var olan durumu betimlemeye yönelik olarak betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006). Buna ilişkin olarak çocuk haklarına ilişkin alanyazın taranmış ve araştırmacılar tarafından bir anket oluşturulmuştur. Geliştirilen bu anket aracılığıyla velilerin çocuk haklarına yönelik bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan ilkokullardaki veliler oluşturmuştur. Araştırmada evrenin geniş olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 432 ilkokul öğrencisinin velisi oluşturmuştur. Tesadüfi örneklemede evrende bulunan her öge örnekleme girme konusunda eşit şansa sahiptir (Arıkan, 2004). Buna göre araştırmaya katılan velilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Cinsiyet	f	Çocuk sayısı	f	Eğitim durumu	f
Kadın	328	1	62	Okur-yazar	8
Erkek	100	2	238	İlkokul	91
Yaş	f	3	90	Ortaokul	80
20-30	73	4	32	Lise	158
31-40	267	5	5	Üniversite	81
41 ve üzeri	88	Büyüdüğü yer	f	Lisansüstü	7

Yakınlık derecesi	f	Köy	94	Gelir	f
Anne	327	Kasaba	25	0-2000	181
Baba	95	İlçe	56	2001-3500	118
Diğer	4	Şehir merkezi	252	3501-5000	56
				5001 ve üstü	15

Tablo 1. Velilere ilişkin kişisel bilgiler

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan velilerin 328'i kadın, 100'ü erkektir. Araştırmaya katılan velilerin 267'si 31-40 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan 327 velinin çocuğun annesi olduğu, velilerin çoğunluğunun (238) 2 çocuk sahibi olduğu ve şehir merkezinde büyüdüğü (252) belirlenmiştir. Ayrıca velilerin çoğunluğunun lise mezunu olduğu (158) ve gelirlerinin 0-2000 (181) arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirildikten sonra araştırmacının amaçlarıyla birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, yakınlık derecesi, eğitim durumu, büyüdüğü yer ve gelire ilişkin sorular yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde çocuk haklarına ilişkin kapalı uçlu sorular (36 madde) yer alırken, üçüncü bölümde velilerin çocuk haklarına ilişkin algılarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunları ele alan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Böylece araştırmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde yüzde, frekans ve ki-kare analizinde yararlanılmıştır. Velilerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri yüzde ve frekansla analiz edilirken, bu görüşlerle kişisel bilgiler arasındaki anlamlılık ki-kare analizi ile ortaya konulmuştur. Araştırmada açık uçlu sorularla elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirilmiş daha sonra bu kategorilerde yer alacak kodlar belirlenerek sayılmıştır (Silverman, 2001'den akt. Özdemir, 2010). Araştırmada elde edilen temalar ve kodlar birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmada nitel veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, analizler sonucunda farklı olan noktalara ilişkin tartışmalar yapılmış ve analize son biçimi verilmiştir. Araştırmada bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumunda V1, V2 vb. kodlamalar kullanılmıştır.

### Bulgular

Velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla maddeler oluşturulmuştur. Buna göre velilerin çocuk haklarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Anket maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğumun beslenmesi için yalnızca sağlıklı ürünleri tercih ederim.	11	2,6	13	3	212	49,3	188	43,7
Çocuğumu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürürüm.	10	2,3	51	11,9	248	57,7	112	26
Çocuğumun temiz bir ortamda büyümesine dikkat ederim.	12	2,8	3	0,7	147	34,2	264	61,4

Çocuğumun kişisel temizliğine dikkat ederim.	12	2,8	4	0,9	124	28,8	280	65,1
Çocuğuma ihtiyaçlarını karşılaması için harçlık veririm.	19	4,4	75	17,4	218	50,7	108	25,1
Çocuğuma canın istediği her yiyeceği alırım.	102	23,7	194	45,1	90	20,9	39	9,1
Çocuğumun ayrı bir odası olması gerektiğine inanırım.	17	4	30	7	163	37,9	208	48,4
Evimizi çocuğumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenlerim.	24	5,6	89	20,7	215	50	87	20,2
Çocuğuma okul dışı zamanları için de eğitim ortamları sağlarım.	11	2,6	47	10,9	252	58,6	106	24,7
Çocuğumun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi için çaba gösteririm.	11	2,6	11	2,6	217	50,5	187	43,5
Çocuğumun oyun ihtiyacını karşılaması için elimden geleni yaparım.	9	2,1	15	3,5	236	54,9	163	37,9
Çocuğumun oyunlarını kendisinin planlamasına izin veririm.	9	2,1	24	5,6	225	52,3	168	39,1
Çocuğumun eğitim ihtiyacını karşılamak için çaba gösteririm.	11	2,6	5	1,2	139	32,3	268	62,3
Çocuğumu ilgisi doğrultusunda spor faaliyetlerine yönlendiririm.	11	2,6	21	4,9	224	52,1	169	39,3
Çocuğumun eğlenmesi için gerekli ortamları oluştururum.	8	1,9	22	5,1	256	59,5	135	31,4
Çocuğumu kendisini geliştirebileceği kurslara gönderirim.	8	1,9	40	9,3	223	51,9	148	34,4
Çocuğumun eğitimden en iyi şekilde yararlanması için sürekli okulla iletişime geçerim.	8	1,9	39	9,1	243	56,5	132	30,7
Çocuğum arkadaşlarıyla dilediği kadar vakit geçirmesine izin veririm.	25	5,8	172	40	175	40,7	50	11,6
Çocuğumu, okul dışı zamanlarını değerlendirmesi için sosyal etkinliklere götürürüm.	14	3,3	52	12,1	259	60,2	92	21,4
Çocuğumun istediği TV programını izlemesine izin veririm.	82	19,1	219	50,9	106	24,7	16	3,7
Çocuğumun istediği müzikleri dinlemesine izin veririm.	35	8,1	122	28,4	213	49,5	49	11,4
Aile içindeki önemli olayları çocuğumla paylaşıyorum.	17	4	73	17	233	54,2	98	22,8
Çocuğumun güvenli oyun alanlarında oynamasını sağlarım.	10	2,3	14	3,3	187	43,5	210	48,8
Çocuğumun şiddet içerikli filmler izlemesini engellerim.	42	9,8	41	9,5	122	28,4	219	50,9
Çocuğum akranlarıyla çatışma yaşadığında, olaya dâhil olurum.	44	10,2	170	39,5	141	32,8	62	14,4
Çocuğuma çevresindeki tehlikelere karşı uyarılarda bulunurum.	11	2,6	12	2,8	125	29,1	277	64,4
Çocuğumun gün içinde yaşadıklarını anlatmasını sağlarım.	13	3	13	3	202	44	197	45,8
Çocuğumu tehlikelerden korumak için gerektiğinde başka kurum ve kuruluşlardan yardım alırım.	10	2,3	37	8,6	224	52,1	145	33,7
Çocuğumun arkadaşlarını yakından tanırım.	11	2,6	18	4,2	236	54,9	159	37

Çocuğum kendisini kötü hissettiğinde nedenlerini anlamaya çalışırım.	8	1,9	8	1,9	154	35,8	254	59,1
Ailede alınan kararlarda çocuğumun görüşlerini alırım.	8	1,9	30	7	235	54,7	150	34,9
Çocuğumu merak ettiği konuları sormasına teşvik ederim.	6	1,4	10	2,3	207	48,1	202	47,0
Katılacağı etkinlikler konusunda çocuğumun fikirlerini önemserim.	13	3	4	0,9	191	44,4	215	50
Çocuğumun istediği kıyafetleri seçmesini sağlarım.	12	2,8	40	9,3	224	52,1	152	35,3
Çocuğumun görüşlerini ifade edeceği ortamlar oluştururum.	5	1,2	16	3,7	257	59,8	147	34,2
Çocuğumun okuldaki sosyal kulüplere katılmasını desteklerim.	10	2,3	18	4,2	225	52,3	173	40,2

Tablo 2. Velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeyleri

Tablo 2'de görüldüğü gibi velilerin %65,1'i çocuğunun kişisel temizliğine dikkat ettiğini, %64,4'ü çocuğunu tehlikelere karşı koruduğunu, %62,3'ü çocuğunun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çaba sarf ettiğini ve %61,4'ü çocuğunun temiz bir ortamda büyümesi gerektiğini kesinlikle katılıyorum biçiminde vurgulamışlardır. Yine velilerin %60,2'si çocuğunu okul dışı zamanları değerlendirmek için sosyal etkinliklere götürdüğü, %59,8'i çocuğunun görüşlerini ifade edeceği gerekli ortamları oluşturduğu, %59,5'i çocuğunun eğlenmesi için gerekli ortamlar oluşturduğu, %58,6'sı okul dışı zamanlarda da eğitim ortamı sağladıkları ve %57,7'si çocuğunu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürdüğü görüşlerine katılıyorum boyutunda yanıt vermişlerdir. Velilerin çoğunluğunun (%50,9) çocuklarının istedikleri TV programlarını izlemesine izin vermedikleri ve yine çoğunluğunun (45,1) çocuklara canının istediği her yiyeceği almadıkları görülmüştür. Yine velilerin %40'ının çocuklarının arkadaşlarıyla dilediği kadar vakit geçirmesine katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak velilerin %39,5'inin çocuğunun akranlarıyla yaşadığı çatışmaya dâhil olma konusuna katılmazken, %32,8'i dâhil olunması gerektiğini düşünmektedir. Ankette elde edilen sonuçlara göre velilerin çocukların yaşam haklarına önem verdikleri ve onların gelişim haklarını da ihmal etmedikleri söylenebilir.

Velilerin cinsiyetleri, yaşları, sahip olduğu çocuk sayısı, yakınlık derecesi, eğitim durumu, büyüdüğü yer ve gelirleri ile ankette yer alan maddeler arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla her bir maddeye bu bağımsız değişkenlere göre ki-kare analizi yapılmıştır. Buna göre velilerin cinsiyeti, geliri ve büyüdüğü yerle bazı maddeler arasında anlamlı ilişkiler bulunurken; yaş, çocuk sayısı, yakınlık derecesi ve eğitim durumu ile maddeler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Cinsiyet ile anlamlı ilişki bulunan "Çocuğumu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürürüm." maddesine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Çocuğumu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürürüm.	Kesinlikle katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum			
	N	%	N	%	N	%		
Kadın	4	1,2	33	10,2	192	59,6	93	28,9
	6	6,2	18	18,6	54	55,7	19	19,6
Erkek	10	2,4	51	1,2	246	58,7	112	26,7
	6	6,2	18	18,6	54	55,7	19	19,6
Toplam	10	2,4	51	1,2	246	58,7	112	26,7
	6	6,2	18	18,6	54	55,7	19	19,6

Tablo 3. Cinsiyet ile ilişki bulunan madde

Tabloda görüldüğü gibi, velilerin "Çocuğumu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürürüm." maddesine verdikleri yanıtlarda, kadın velilerin çoğunluğu (%59,6) katıldıkları görülürken, az bir kesimi (%1,2) kesinlikle katılmamıştır. Erkek velilerin ise çoğu (%55,7) katılırken, az bir kesimi (%6,2) kesinlikle katılmamaktadır. Buna göre; velilerin çoğu "Çocuğumu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürürüm." maddesine katıldıkları görülmektedir. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, velilerin "Çocuğumu düzenli olarak sağlık kontrolüne götürürüm." maddesine verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $X^2=14,468$ ,  $p<.05$ ].

Velilerin geliri ile çocuğuna canının istediği her yiyeceği alma ve çocuğun akranlarıyla yaşadığı çatışmalara dâhil olma maddeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre bu sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Çocuğuma canın istediği her yiyeceği alırım.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
0-2000	N	38	73	44	22
	%	21,5	41,2	24,9	12,4
2001-3500	N	26	63	22	7
	%	22	53,4	18,6	5,9
3501-5000	N	18	26	6	5
	%	32,7	47,3	10,9	9,1
5001 ve üstü	N	8	5	1	1
	%	53,3	33,3	6,7	6,7
Toplam	N	90	167	73	35
	%	24,7	45,8	20	9,6
Çocuğum akranlarıyla çatışma yaşadığında, olaya dâhil olurum.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
0-2000	N	17	60	65	35
	%	9,6	33,9	36,7	19,8
2001-3500	N	6	56	44	8
	%	5,3	49,1	38,6	7
3501-5000	N	8	27	11	5
	%	15,7	52,9	21,6	9,8
5001 ve üstü	N	3	6	3	3
	%	20	40	20	20
Toplam	N	34	149	123	51
	%	9,5	41,7	34,5	14,3

Tablo 4. Gelir ile ilişki bulunan maddeler

Tabloda görüldüğü gibi, velilerin "Çocuğuma canının istediği her yiyeceği alırım." maddesine verdikleri yanıtlarda 0-2000 TL arası gelire sahip olanların %41,2'sinin, 2001-3500 arası gelire sahip olanların %53,4 ve 3501-5000 TL arası gelire sahip olanların %47,3'ünün katılmadıkları ortaya çıkmıştır. 5001 ve üstü gelire sahip olanların ise %53,3'ünün bu maddeye kesinlikle katılmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre velilerin çoğunluğunun bu maddeye katılmadıkları, 5001 ve üstü gelire sahip olan velilerin çocuklarının canının istediği her yiyeceği almama konusunda daha katı bir tutum içinde oldukları söylenebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bu madde ile gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $\chi^2=19,425$ ,  $p<.05$ ]. Yine velilerin "Çocuğum akranlarıyla çatışma yaşadığında, olaya dâhil olurum." maddesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 0-2000 TL arası gelire sahip olanların %36,7'sinin bu



maddeye katıldıkları görülmüştür. Bu maddeye 2001-3500 gelire sahip olanların %49,1'inin, 3501-5000 TL gelire sahip olanların %52,9'unun ve 5001 ve üstü gelire sahip olanların %40'ının katılmadığı görülmüştür. Buna göre velilerin çoğunluğunun (41,7) bu maddeye katılmadığı ancak en az gelire düzeyine sahip velilerin çocukların yaşadıkları çatışmalara dâhil olmaları gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bu madde ile gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $X^2= 24,784$ ,  $p<.05$ ].

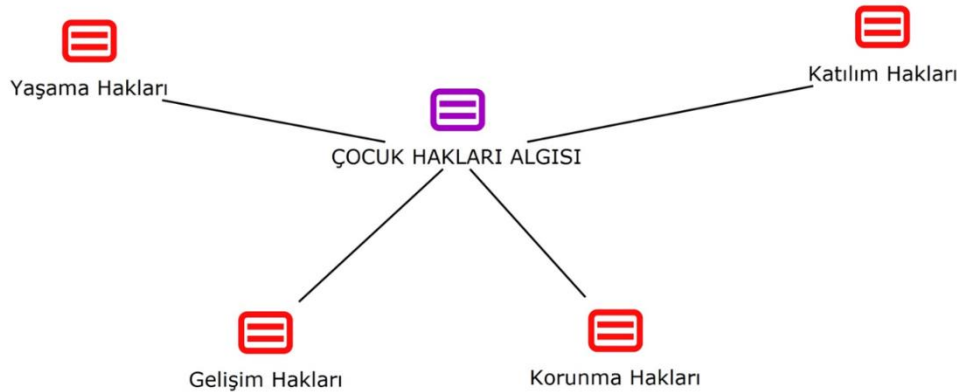
Velilerin büyüdüğü yer ile çocuğun akranlarıyla yaşadığı çatışmalara dahil olma maddesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre bu sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Çocuğum akranlarıyla çatışma yaşadığında, olaya dâhil olurum.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		N	%	N	%
Köy	N	4	49	26	10
	%	4,5	55,1	29,2	11,2
Kasaba	N	3	9	7	6
	%	12	36	28	24
İlçe	N	3	18	29	6
	%	5,4	32	51,8	10,7
Şehir	N	15	93	113	28
	%	6	37,3	45,4	11,2
Toplam	N	25	169	175	50
	%	6	40,3	41,8	11,9

Tablo 5. Büyüdüğü yer ile ilişki bulunan madde

Tabloda görüldüğü gibi, velilerin "Çocuğum akranlarıyla çatışma yaşadığında, olaya dâhil olurum." maddesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde köyde büyüyenlerin %55,1'inin ve kasabada büyüyenlerin %36'sının bu maddeye katılmadıkları ortaya çıkmıştır. İlçede büyüyenlerin %51,1'inin ve şehirde büyüyenlerin %45,4'ünün ise bu maddeye katıldıkları görülmüştür. Buna göre velilerin bu maddeye katılmama (%40,3) ve katılma (%41,8) oranları arasında farklılıkların az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak velilerin büyüdüğü yerleşim yerindeki nüfus oranı arttıkça velilerin çocuklarının yaşadıkları çatışmalara dâhil olma isteğinin arttığı ifade edilebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bu madde ile velilerin büyüdüğü yer arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $X^2= 18,138$ ,  $p<.05$ ].

Araştırmada velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları ve çocuk haklarını uygulama konusunda karşılaştıkları sorunlar açık uçlu sorularla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları oluşturulan temalar altında ele alınmıştır. Bu temalar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Velilerin çocuk hakları algısı

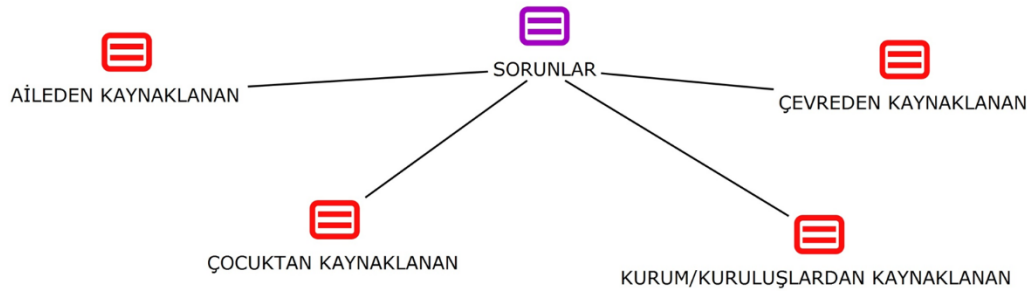
Şekil 1'de görüldüğü gibi, velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları yaşama, gelişim, korunma ve katılım hakları altında toplanmıştır. Veliler bu temalar altında çocukların farklı haklarına vurgu yapmıştır. Buna göre velilerin bu temalar altına ele aldıkları haklar ve frekansları Tablo 6'da gösterilmiştir.

<b>Çocuk hakları algısı</b>	<b>f</b>
<b>Yaşama</b>	
Yaşam	50
Sağlık hizmetleri	66
Barınma	61
Sağlıklı beslenme	47
Giyinme	7
Huzurlu bir aile ortam	11
<b>Gelişim</b>	
Eğitim	153
Sevgi ve saygı	55
Oyun	67
Eğlence (spor ve sosyal)	26
<b>Katılım</b>	
Çocuğu birey olarak görme	22
Kendini ifade etme	79
Karar alma	24
<b>Korunma</b>	
İhmal ve istismardan korunma	33
Şiddetten korunma	21
Tehlikelerden korunma	55
Silahlı çatışma ve savaştan korunma	10
Kurum ve kuruluşlardan yardım alma	3
Çalıştırılmama	13
Kötü alışkanlıklardan korunma	6

Tablo 6. Çocuk hakları algısına ilişkin frekans dağılımı

Tabloda görüldüğü gibi veliler çocuk haklarından yaşama hakkını yaşam, sağlık hizmetleri, barınma, sağlıklı beslenme, giyinme ve huzurlu bir aile ortamı hakları ile ele almışlardır. Bu kapsamda en fazla sağlık hizmetleri (66) ve barınma hakkını (61) vurgulamıştır. Bu tema altında en az giyinme (7) yer almıştır. Buna sağlık hizmetlerini yaşama hakları altında ele alan velilerden biri bu görüşünü "Sağlık hizmetlerinden yararlanmak çocukların en doğal hakkıdır." biçiminde ele almıştır (V12). Yaşama hakları altında yaşam hakkını

ele alan bir veli ise bu görüşünü “Tüm çocuklar doğuştan yaşam hakkına sahiptir.” biçiminde görüşünü ifade etmiştir (V18). “Yiyecek, içecek ve kıyafet gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması” biçiminde görüşünü ifade eden velilerden biri ise yaşama haklarına altında temel ihtiyaçlara vurgu yapmıştır (V259). Gelişim hakları altında eğitim, sevgi ve saygı, oyun ve eğlence hakları ele alınmıştır. Gelişim hakları altında en fazla (153) eğitim hakkı vurgulanmıştır. Çocukların gelişim haklarından eğitim hakkına öncelik veren velilerden biri bu görüşünü “Okuma hakkı. Çünkü biz zamanında okula gidememiştik.” biçiminde ifade ederek kendi deneyimlerinden yola çıkarak açıklamıştır (V15). Yine eğitim hakkını ele alan velilerden bir diğeri ise bu görüşünü “Kız ya da erkek ayrımı olmadan herkesin eğitim hakkı olmalıdır. Kişinin topluma yararlı bir birey olmasında etkilidir...” cinsiyet eşitliğini ön plana alarak ve eğitimin toplumsal yararına değinerek açıklamıştır. Gelişim hakları çerçevesinde sevgi ve saygı göstermeye değinen bir veli ise bu görüşünü “... Çocuklar sevilmeli ve onlara saygı duyulmalıdır. İstemedikleri hiçbir şey onlara yaptırılmamalıdır.” biçiminde açıklamıştır (V53). Oyun hakkını ele alan bir veli ise bu görüşünü “Aklıma ilk önce oyun hakkı geliyor. Her mahallede bir çocuk parkının mutlaka olması gerekir...” biçiminde açıklayarak çocukların oyun hakkını kullanması için yapılması gerekenleri de ele alarak belirtmiştir (V13). Veliler katılım hakları altında çocuğu birey olarak görme, kendini ifade etme ve karar almayı ele almıştır. Katılım hakları çerçevesinde veliler en fazla (79) kendini ifade etmeyi ele almıştır. Bu konuda görüşünü bildiren velilerden biri bu görüşünü “Çocukların kendileri ile ilgili konularda görüşlerini dile getirmeleri sağlanmalıdır.” biçiminde ele alarak çocukların kendini ifade etme durumunu yalnızca kendisiyle ilgili konularla sınırlayarak açıklamıştır (V69). Çocuğu birey olarak görmenin önemine değinen bir veli ise bu görüşünü “Çocuğun da ailede bir birey olarak fark edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bazen söz sahibi olduğunun farkına varması gerekir...” biçiminde açıklamıştır (V30). Veliler korunma hakları altında ise ihmal ve istismardan korunma, şiddetten korunma, tehlikelerden korunma, silahlı çatışma ve savaştan korunma, kurum ve kuruluşlardan yardım alma, çalıştırılmama ve kötü alışkanlıklardan korunma haklarını ele almışlardır. Bu haklardan en fazla (55) tehlikelerden korunma ifade edilmiştir. Buna göre bu konuda görüş bildiren velilerden biri bu görüşünü “Çocukların tehlikeye uğramayacağı bir ortamın oluşturulması” biçiminde açıklamıştır (V52). Bu konudaki görüşünü silahlı çatışma ve savaştan korunma hakkı ile ilişkilendiren velilerden biri bu görüşünü “Barış ve huzur içinde savaştan uzak yaşamak her çocuğun doğal hakkıdır.” biçiminde açıklayarak yaşam hakkına da vurgu yapmıştır (V25). “Çocukların fiziksel, psikolojik ve cinsel sömürüye karşı korunma hakları vardır.” biçiminde görüşünü açıklayan bir veli ise ihmal ve istismardan korunmayı ön plana çıkarmıştır (V27). Velilerin çocuk hakları algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde velilerin katılım hakkına ilişkin sınırlı görüşe sahip oldukları ifade edilebilir. Velilerin bu hakları uygulama konusunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin oluşturulan temalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Velilerin karşılaştıkları sorunlar

Şekilde görüldüğü gibi veliler çocuk haklarını uygulama konusunda aileden, çocuktan, kurum/kuruluşlardan ve çevreden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veliler bu temalar altında farklı boyutlarda yaşanan sorunların çocuk haklarını nasıl etkilediğini ele almaya çalışmışlardır. Buna göre bu temalarda yer alan sorunlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Karşılaşılan Sorunlar	f
<b>Aileden kaynaklanan</b>	
Geleneksel aile yapısı	8
Ailede fikir çatışması	4
Yoğun iş yaşamı	4
Çocuğu önemseme	11
Maddi olanakların kısıtlı olması	17
Velilerin bilinçsiz olması	9
<b>Çocuktan kaynaklanan</b>	

Akran çatışması	3
Çocukların istekleri	6
Teknoloji bağımlılığı	4
<b>Kurum/kuruluşlardan kaynaklanan</b>	
Cezaların yetersiz olması	4
Oyun alanlarının yetersiz olması	7
Eğitim sisteminin sürekli değişmesi	2
Sosyal olanakların kısıtlı olması	2
<b>Çevreden kaynaklanan</b>	
Güvenli ortamların olmaması	25
Medyanın olumsuz model olması	2
Çocuk istismarının yaygınlaşması	15
Farklılıklara eşit koşulların sağlanmaması	10

Tablo 7. Karşılaşılan sorunlar

Tablo 7’de görüldüğü gibi, veliler karşılaşılan sorunlardan aileden kaynaklanan sorunları geleneksel aile yapısı, ailede fikir çatışması, yoğun iş yaşamı, çocuğu önemseme, maddi olanakların kısıtlı olması ve velilerin bilinçsiz olması biçiminde açıklamıştır. Aileden kaynaklanan sorunlardan en fazla (17) maddi olanakların kısıtlı olması vurgulanmıştır. Bu sorunu ele alan velilerden biri bu görüşünü “Zenginin çocuğu besleniyor, fakir çocuk dengesiz besleniyor. Çocuklar arasında eşit gelir dağılımı olamıyor.” biçiminde açıklayarak maddi olanakların çocukların haklarına yansımaya vuru yapmıştır (V53). Geleneksel aile yapısının bu konuda bir sorun olduğunu ifade eden velilerden biri bu görüşünü “Ne yazık ki toplumumuzda bazı yerlerde özellikle kız çocukları ikinci bir annemiş gibi kardeşlerine bakıyor ya da ev işleri yaptırılıyor.” biçiminde açıklayarak kız çocuklarının haklarına vuru yapmıştır (V193). “İş hayatının yoğun ve yorucu olmasından kaynaklı çocuklarla fazla ilgilenememek...” biçiminde görüşünü açıklayan bir veli ise çalışma hayatının yoğunluğundan kaynaklı çocuklara vakit ayıramamayı bir sorun olarak görmüştür (V116). Veliler çocuktan kaynaklanan sorunları akras çatışması, çocukların istekleri ve teknoloji bağımlılığı altında açıklamışlardır. “Genel olarak fikir alışverişlerinde sorun yaşıyoruz. Mesela benim dediğim bir kursa (tenis) değil kendi dediği bir kursa (boks) gitmek istiyor. Verdiğim kararın onlar için daha verimli olacağını söylediğim halde bunu kabul etmiyorlar...” biçiminde görüşünü açıklayan bir veli çocukların isteklerini sorun olarak belirtmiştir (V116). Ancak velinin bu görüşü çocukların kendi kararları almasının çocuk hakları açısından önemine zarar vermesi bakımından eleştirilebilir. Teknoloji bağımlılığını bir sorun olarak ifade eden velilerden biri bu görüşünü “TV, İnternet, telefon gibi aletlerin aşırı kullanımı çocuğun doğal gelişim sürecini olumsuz etkiliyor.” biçiminde açıklamıştır (V64). Veliler kurum/kuruluşlardan kaynaklanan sorunları cezaların yetersiz olması, oyun alanlarının yetersiz olması, eğitim sisteminin sürekli değişmesi ve sosyal olanakların kısıtlaması biçiminde açıklamıştır. Oyun alanlarının yetersiz olması bu konuda en çok (7) vurgulanan sorundur. Bu konuda görüşünü belirten velilerden biri bu görüşünü “Çocukların evlerine yakın yerlerde oyun alanları gereklidir. Çocuklar oyun oynayamıyorlar.” biçiminde açıklayarak oyun hakkının engellenmesini vurgulamıştır (V26). Bu görüşe benzer biçimde “Her çocuk müzik ve spor etkinliklerine katılabilecek ortamı bulamıyor.” biçiminde görüş belirten bir veli sosyal faaliyetleri ele almıştır (V62). “Çocuk istismarcılarına verilen ceza yeterli değil.” biçiminde görüşünü açıklayan bir veli cezanın caydırıcı özelliğini ifade etmiştir. Veliler çevreden kaynaklanan sorunları güvenli ortamların olmaması, medyanın olumsuz model olması, çocuk istismarının yaygınlaşması ve farklılıklara eşit koşulların sağlanmaması başlıkları altında ele almışlardır. Güvenli ortamların olmaması en çok vurgulanan (25) sorunu oluşturmaktadır. Bu konuda görüşünü belirten velilerden biri bu görüşünü “Çevrenin eskisi gibi güvenilir olmaması çocukların evin içinde kapalı kalmalarına yol açıyor” biçiminde açıklamıştır (V29). Güven duygusunun olmadığını “Tek korkumuz istismar ve çocuklara uygulanan şiddetten çocuklarımızı koruyamamak” ifadelerini ele alan bir veli ise aynı zamanda istismarın yaygınlaştığını ifade etmiştir (V72). Velilerin yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri ele alındığında çocuk haklarının uygulamaya geçirilmesi konusunda birçok farklı etmeni bir arada aldıkları söylenebilir.

### Tartışma

Velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bu araştırmada velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları çok yönlü olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü çocuk hakları konusundaki alanyazın incelendiğinde ailelerin ya da aile yakınlarının çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilgili çok az araştırma yapıldığı görülmektedir. Çocuk hakları konusunda daha

çok öğretmenlerin ve çocukların, çocuk haklarına bakışı ve konuyla ilgili görüşleri (Akman ve Ertürk, 2011; Doğan ve Durualp, 2011; Oktay ve Kumbaroğlu, 2011) incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişki belirlenmiş (Dönmez, 2015) ya da uygulanan belirli bir öğretim programı ya da yöntemin çocuk haklarının öğretiminde etkililiği araştırılmıştır (Torun, 2011; Washington, 2010). Bu bağlamda araştırma sonuçları, eğitim sürecinde önemli bir paydaş olan velilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılmasına yön verebilir.

Araştırmada velilerin en çok çocuklarının kişisel temizliği, tehlikelere karşı korunması ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda farkındalıklarının olduğu ve bu konuda çaba sarf ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğrencilerin çocuk haklarının farkındalıklarını ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalarda da (Gültekin, Gürdoğan-Bayır & Balbağ, 2016; Kaya, 2011; Kop & Tuncel, 2010) öğrencilerin özellikle yaşama ve korunma haklarına yönelik farkındalıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucunun diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, gerek öğrencilerin gerekse velilerin çocuk haklarını yaşama ve korunma haklarını ön plana çıkararak ele aldıkları söylenebilir. Ayrıca Yurtsever (2009)'un yaptığı çalışmada da ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının "Bakım ve Korunma" ve "Kendi Kendine Karar verme" boyutlarına ayrıldığı, ancak "Bakım ve Korunma" boyutunun daha çok önemsendiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç bu araştırmada ailelerin temizlik, çocuğun güvenli bir ortamda büyümesi ve tehlikelere karşı korunması konusunda en yüksek algıya sahip oldukları sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda velilerin cinsiyet, gelir ve büyüdüğü yer ile bazı maddeler arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Velilerin cinsiyeti ile çocukların düzenli sağlıklı kontrolüne götürme bakımından anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Velilerin çoğunluğunun çocuklarının sağlık kontrolüne götürülmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Türkiye'de de, Şartlı Nakit Transferi kapsamında Şartlı Sağlık Yardımı olarak maddi durumu düşük ailelere öncelikle anne (anne hayatta değilse baba) olmak üzere çocukların düzenli sağlık kontrollerine götürülmesi için yardım yapılmaktadır (Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü, Tarihsiz). Ayrıca uzmanlar çocukların düzenli olarak sağlık kontrollerine götürülmesinin hastalıkların ve kalıcı sakatlıkların oluşmasını engellemek bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir (Akbuğa, 2017). Buna göre velilerin çocukların sağlık kontrolleri konusunda bilinçli olduğu söylenebilir. Araştırmada velilerin gelir durumu ile çocuklara canının istediği yiyecekleri alma konusunda bir ilişki ortaya çıkmıştır. Velilerin gelir durumu en yüksek olanların çocuklarının istediği her yiyeceği almanın doğru olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Çocukların her istediğinin ailesi tarafından yapılması onları azla yetinmemeye ve doyumusuzluğa götürdüğü söylenebilir (Yavuz, Tarihsiz). Buna göre üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin bu konuda daha bilinçli oldukları söylenebilir. Ancak yapılan bir araştırmada ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların gıda alışverişine katılma durumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Deniz, 2011). Yine velilerin gelir durumu ve büyüdüğü yer ile çocuklarının çatışma yaşadığında olaya dâhil olma durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Velilerden daha az gelir düzeyine sahip olanların çocuklarının çatışma durumlarına dâhil olmaları gerektiğini düşünmeleri sosyoekonomik düzeyin arttıkça velilerin çocukların kendi sorunlarını kendilerinin çözme özgürlüğünü tanıdıkları sonucuna varılabilir. Yine velilerin büyüdüğü yer ile çocuklarının yaşadıkları çatışmalara dâhil olma istekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre velilerin büyüdüğü yerde nüfus yoğunluğu artıkça çocuklarının çatışmalarına dâhil olma istediğinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları yaşama, gelişim, korunma ve katılım hakları altında toplanmıştır. Velilerin çocuk haklarına ilişkin algıları çocuk hakları sözleşmesinde yer alan boyutlarla ve birçok yapılan çalışmada çıkan sonuçlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Göz ve Demir, 2011). Veliler yaşam, sağlık hizmetleri, barınma, sağlıklı beslenme, giyinme ve huzurlu bir aile ortamı hakları ile ele almışlardır. Ele aldıkları haklardan ise en çok sağlık hizmetleri ve barınma üzerinde durmuşlardır. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin çocuk haklarından öncelikle güvenli bir yaşam ortamı sağlamak ve sağlık hizmetlerinden faydalandırmak olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Deb ve Mathews, 2012, Çelen, 1998). Buna göre araştırmalar araştırmacının bu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmada velilerin çocukların birçok hakkına değindiği ortaya çıkmıştır. Dinç (2015) tarafından yapılan araştırmada da okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynleri beslenme ve barınma, sağlık, eğitim, seçme ve karar alma vb. biçimindeki birçok hakka yer verdiği görülmüştür. Velilerin gelişim hakları altında eğitim, sevgi ve saygı, oyun ve eğlence haklarına yönelik farkındalıkları olduğu en çokta eğitim hakkının üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerle çocuk haklarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok önem verilmesi gereken hakkın "eğitim hakkı" olduğu ortaya çıkmıştır (Özdemir Doğan, 2017; Yeşilkayalı & Demirtaş, 2016; Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Balbağ, 2016; Ersoy, 2011). Veliler katılım hakları altında çocuğu birey olarak görme, kendini ifade etme ve karar almayı ele almıştır. Katılım hakları çerçevesinde veliler en fazla kendini ifade etmeyi ele almıştır. Diğer boyutlarla bütüncül olarak ele alındığında katılım hakkı boyutunda velilerin farkındalıklarının en az olduğu görülmektedir. Bunun ülkemiz şartları düşünüldüğünde beklenen bir sonuç olduğu yadsınamaz. Nitekim yapılan çalışmalarda sadece üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların katılım hakkına yönelik farkındalığı olduğu alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların katılım hakkı ile ilgili farkındalıklarının olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Rizzini ve Thapliyal, 2007; Ersoy, 2011; Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Balbağ, 2016). Türkiye'de çocuk hakları konusunda yaşanan en temel sorunun çocuğu birey olarak görmeme ve dolayısıyla katılım hakkının olmamasıdır (Polat, 2008). Ülkemizin yaşam koşulları düşünüldüğünde çocukların tamamına öncelikle sağlıklı ve güvenli yaşam koşulları, eğitim hakkı, sevgi ve saygı dolu ortamlar sağlandıktan sonra katılım haklarının sağlanması beklenmektedir.

Veliler çocuk hakları konusunda yaşanan sorunları aile, çocuğun kendisi, kurum/kuruluşlar ve çevre biçiminde ele almışlardır. Veliler çocuk haklarının uygulamaya geçirilmesi konusunda en fazla güvenli ortamların olmaması, çocuk istismarının yaygınlaşması ve maddi olanakların kısıtlı olmasına vurgu yapmışlardır. Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Göz (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler benzer sorunlara şiddet görme ve farklı yaşam koşullarının olması biçiminde değinmişlerdir. Yine araştırmada çocuk hakları konusunda yaşanan sorunlar bağlamında ortaya çıkan bir diğer sonuç da velilerin bu konuda bilinçsiz olmasıdır. Bu durum Ersoy (2011) tarafından çocuk haklarına ilişkin araştırmada çocuklar tarafından öğretmenlerin aileleri çocuk hakları konusunda bilinçlendirmesi gerektiği biçiminde ele alınmıştır.

## Sonuç

Geleceğimizin mimarı olan çocukların fiziksel, psikolojik ve bilişsel olarak sağlıklı yetişmesi ileride yaratıcı, üretken ve problem çözebilen bireyler olmalarını sağlar. Dolayısıyla çocuğun iyi yetişebilmesi, iyi bir toplum inşa edilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Haklarına sahip olarak yetişen çocuklar ileride insan haklarına saygılı, demokratik bireyler haline gelir ve demokratik bir toplumun oluşmasına katkı sağlar. Çocukların haklarına sahip olarak yetişmesinde de aile, okul ve toplumun büyük önemi bulunmaktadır. Bu araştırmada velilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre velilerin çocukların sağlıklı yaşam, temizlik, barınma gibi yaşama ve korunma haklarında farkındalıklarının olduğu ve bunu önemsedikleri ancak çocuğun düşüncelerini ifade etme, çocuğun sosyal ortamlarda bulunması, söz hakkı, karar alma gibi katılım ve kendini ifade etme ilgili haklarda düşük farkındalıklara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda gelecekte kendini etkili ifade edebilen, karar verme becerilerine sahip, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesi açısından sorun olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda velilerin çocuk haklarını uygulamada yaşadıkları sorunlar incelendiğinde en çok güvenli ortamların olmaması, çocuk istismarı ve maddi olanaklardan kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmasını sağlamıştır. Buna ek olarak araştırmada velilerin geliri, büyüdüğü yer gibi değişkenlerle çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarında ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda toplumdaki yaşam koşullarının iyileştirilmesiyle bu farkındalığın artacağı ifade edilebilir.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında; velilerin çocuk haklarını önemsemediği ancak katılım haklarına önem vermediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda velilere katılım haklarının önemi anlatacak etkinlikler düzenlenebilir. Velilerin çocuk haklarının önemi ve çocukların bu haklara neden sahip olması gerektiğine ilişkin bilinçlendirilmesine yönelik okullarda eğitimler verilebilir. Çünkü araştırmada yaşanan sorunlardan biri de velilerin bu konuda bilinçsiz olmasıdır. Ayrıca bu eğitimler sonucunda aldıkları bilgilerin günlük hayatta nasıl işe koşulması gerektiği konusunda uzmanlarla eşgüdümü çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ailenin farkındalığının artması ve güçlenmesini sağlayacak destek çalışmasında, aynı zamanda projeler ve kitle iletişim araçları işe koşulabilir. Veliler yaşanan sorunlar olarak çevre, kurum ve kuruluşlardan kaynaklanan sorunları da ele almışlardır. Bu kapsamda çocuk hakları konusunda tüm kurumların işbirliği halinde çalışması önerilebilir. Araştırmada velilerin çocuk haklarına ilişkin var olan farkındalıkları genel olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda velilerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ele alacak derinlemesine nitel araştırmalar desenlenebilir. Ayrıca bu araştırmada velilerle çalışılmıştır. Bu konuda diğer paydaşların da görüşünü yansıtacak çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Akbuğa, S. (2017). Çocuklarda rutin sağlık kontrollerini ihmal etmeyin. <https://indigodergisi.com/2017/04/cocuklarda-rutin-saglik-kontrolleri/> adresinden edinilmiştir.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığı altında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Retrieved from [https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/151/akyuz.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm).
- Akman, B., & Ertürk, G. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 269-284.
- Anne, K. & Ong'ondo, C. (2013). An assessment of the level of awareness about children's rights among children in eldoret municipality. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 4(2), 279-287.
- Ankan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Aziz, R. A. & Iskandar, S. (2013). Working children and knowledge of right to education: a study of child labor in Sabah, Malaysia. *Asian Social Science*, 9(8), 23-33.
- Çılgı, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Retrieved from
- Çelen, N. (1996). 12-15 yaş grubunun çocuk hakları konusundaki tutumları. Çocuk kültürü 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi 6-8 Kasım 1996. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 353-376.
- Deniz, F. (2011). Çocukların ailelerinin gıda ürünleri satın alma kararları üzerine etkileri. <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/6718> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, İ., & Durualp, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Bildiri Kitabı*, 1, 293-301.
- Deb, S., & Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-264.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.
- Dönmez, T. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum*. (D. Öngen, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ersoy, F. (2012). An area neglected in citizenship education: Children's rights education at home and at school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Ersoy, F. A. (2011). Çocuk haklarına ilişkin temel kavramlar ve çocuk hakları sözleşmesi. H.
- Ersoy, A. F. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları." *İlköğretim Online*, 10(1): 20-39
- Deveci (Ed.), *Okulöncesinde demokrasi eğitimi ve çocuk hakları içinde* (ss.21-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gardiner, W. H. & Gander, J. M. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Göz, N. L. ve Demir, M. (2014). Çocuk ve Kadın. 2. Baskı (Editörler: İ. Acun, B. Tarman ve E. Dinç). *İnternet Destekli Etkin İnsan Hakları Demokrasi Ve Vatandaşlık Eğitimi* (35-53). Ankara: Pegem Akademi
- Grugel, J. & Ferreria, F. P. M. (2012). Street working children, children's agency and the challenge of children's rights: evidence from Minas, Gerais, Brazil. *Journal of International Development*, 24(7), 828-840.
- Gültekin, M., Bayır Gürdoğan, Ö. & Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005.
- Hammarbeg, T. (2012). *Avrupa'da insan hakları*. (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnal, K. (2007). *Modernizm ve çocuk-geleneksel, modern ve postmodern çocukluk imgeleri*. Ankara: Sobil Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. Ö. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kızılırmak, K., & Ersoy, Ö. A. (2015). İlkokul birinci sınıfa devam eden çocukların annelerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi (Ankara Örneklemi). *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 523-540.
- Kop, Y., & Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6, 106-124.
- Kor, K. (2013). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurt, L. S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması.
- Kutluca Canbulat, A., & Argon, T. (2012). Instructors' and teacher candidates' views on children's rights. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 283-288.
- Lansdown, G., Jimerson, S.R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12.
- Leblebici, H. & Çeliköz, N. (2016). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318.
- Liebel, M. (2012). Children's rights as living rights: why human rights only make sense if they are connected to the lives of children. *Revista de Asistenja Sociala, Anual XI*, 2, 13-26.
- Neslitürk, S., & Ersoy, A. F. Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Oktay, A., & Kumbaroğlu, N. (2011). Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 365-379.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Öztürk, K. H. (2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 253-276.
- Polat, O. (1997). *Çocuk ve çocuk hakları*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Polat, O. (2002). *Çocuk hakları nedir?*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Polat, O. (2008). Türkiye'de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi* 2(2), 149-157.

- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43-56. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 99-127.
- Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü. (Tarihsiz). <http://www.sck.gov.tr/Belgeler/%C5%9EARTLI%20NAK%C4%B0T%20TRANSFER%C4%B0%20PROGRAMI.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Rizzini, I., & Thapliyal, N. (2007). Young People's Perceptions and Experiences of Participation in Rio de Janeiro, Brazil. *Children Youth and Environments*, 17(2), 74-92.
- Uçuş, Ş. (2009). Çocuk hakları sözleşmesinin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund] (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Retrieved from <https://www.unicef.org/turkey/pdf/cr23.pdf>
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund]. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama elkitabı*. Ankara: Ajans Türk Basım ve Basım A.Ş.
- Yavuz, M. (Tarihsiz). Çocuğunuz sürekli birşeyler istiyor mu? <https://www.annebebek.com.tr/cocuk/Cocuklarda-Davranis-Gelisimi/Cocugunuz-Surekli-Bir-Seyle-mi-Istiyor-/1016> adresinden edinilmiştir.
- Yeşilkayalı, E. & Demirtaş, Y. V. (2016). İlköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 119-140.
- Yurtsever Kılıçgün, M. & Oktay, A. (2013). Effect of socio-economic situation on attitudes of parents for children's rights. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 4(20), 20-31.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ana Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.



**Penn State Endişe Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması****MERVE ZAFEROĞLU**

MEB

**İSMAIL SEÇER**

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**FURKAN KAŞIKCI**

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Bireylerin yaşamış olduğu olumsuz olaylar karşısında göstermiş olduğu endişelenme tepkisi normal olarak kabul edilebilmektedir. Ancak bireylerin sürekli yoğun bir şekilde verdiği endişelenme tepkileri bu endişenin patolojik olduğunu düşündürmektedir. Araştırmalar yaygın anksiyete bozukluğunda patolojik endişenin önemli bir olgu olduğunu açıklarken son yıllarda yapılan araştırmalarda yüksek düzeyde endişeye sahip olan bireylerin yaygın anksiyete bozukluğu tanısı almadığının görülmesi patolojik endişe ve yaygın anksiyete bozukluğunun birbirinden ayrı olarak ele alınması gereken kavramlar olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen araştırma bulguları endişenin ergenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bu araştırma sürecinde Mayer, Miller, Metzger ve Borkovec (1990) tarafından geliştirilen ve revize edilen 14 maddelik ve dörtlü likert tipindeki Penn State Endişe Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olduğu için tarama araştırması türünde bir betimsel çalışmadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde öncelikle dil geçerliği için dil eşdeğerliliği testi yapılmıştır. Pilot uygulama için 134 kişi ve doğrulayıcı faktör analizi içinde 235 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum şehir merkezinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

**Bulgular:** Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin orijinal formunda 14 maddeden oluşan tek boyutlu formunun Türk kültüründe model uyumun korunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Penn State Endişe Ölçeğinin ergenlerde endişe benzeri süreçlerde veri toplamak amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde söylenebilir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Bu araştırmanın çalışma grubu 15-18 yaş aralığındaki klinik olmayan örneklem ile sınırlıdır. Daha sonra yapılacak olan araştırmaların klinik vakalar üzerinde ve daha geniş bir örneklem grubu ile yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca daha geniş örneklem üzerinde de geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi bakımından uygun olacağı düşünülmektedir.

**ADAPTATION OF THE PENN STATE WORRY QUESTIONNAIRE TO THE TURKISH CULTURE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY****Abstract**

**Purpose:** The reaction of worrying that individuals have been exposed to negative events that they have experienced can be regarded as normal. However, the constant worrying reaction of individuals suggests that this worrying is pathological. While researches have indicated that pathological worry is an important phenomenon in generalized anxiety disorder; recent studies have shown that individuals with high levels of worry do not have a generalized anxiety disorder; consequently, pathological worry and generalized anxiety disorder are concepts that should be considered separately from each other. The research findings reveal that anxiety has a significant effect on adolescents. But, it was evaluated that the psychometric properties of the measuring instruments used in the studies were inadequate. In this context, it was aimed to examine the psychometric properties of the Penn State Worry Questionnaire adapted to Turkish culture in 14 items and four Likert types developed and revised by Mayer, Miller, Metzger, and Borkovec (1990).

**Method:** This study is a descriptive study of the kind of survey research as it is a scale adaptation study. In the process of adapting the scale to Turkish culture, language equivalence test has been performed firstly for language validity. A sample of 134 people for pilot application; 235 people for confirmatory factor analysis was reached. The study group of the study was determined by using an appropriate sampling method among the students at the secondary school level in Erzurum city center.

**Findings:** Confirmatory factor analysis was applied for the construct validity of the scale and it was determined that the one-dimensional form consisting of 14 items in its original form was preserved in the Turkish culture. As a result of the findings, it can be said that the Penn State Worry Questionnaire is a valid and reliable measurement tool that can be used to collect data in worry-like processes in adolescents.

**Implications for Research and Practice:** The study group of this research was limited to the non-clinical sample at the age of 15-18 years. It is considered useful to conduct further researches on clinical cases and with a larger sample size. Furthermore, validity and reliability studies on larger samples are considered to be appropriate for determining the psychometric properties of the scale.

**Anahtar Kelimeler:** endişe, anksiyete, geçerlilik, güvenilirlik.

## GİRİŞ

Birey çeşitli günlük yaşam süreçleri karşısında kendini tehlike altında veya başa çıkılması zor bir durumla karşı karşıya hissettiğinde endişelenme tepkisi gösterebilmektedir. Endişe, genel olarak bireyin güvenliğinin tehlikede olduğu zamanlarda hissettiği duygu olarak tanımlanmaktadır. Endişe duygusu genellikle kişinin yaşamında bir yakını kaybetmesi, işini kaybetmesi, hastalık ya da kaza geçirmesi gibi çeşitli olumsuz ve istenmeyen olaylar karşısında sıklıkla ortaya konulan tepkilerdir. Bireyin bu tarz olumsuz olaylar karşısında belirli bir düzeyde endişe duyması normal bir durum olarak değerlendirilebilir ancak, günlük yaşam aktivitelerini, mesleki etkinliği ve kişiler arası ilişkileri etkileyecek düzeye gelmiş olması bir problem durumu olarak ele alınmaktadır.

Çok ileri düzeyde bir şiddete sahip olmayan endişe durumu bireyler için normal bir bilişsel aktivite olarak kabul edilmektedir. Ayrıca yaygın anksiyete bozukluğunun doğasının anlaşılmasında etkili olmaktadır (Tunay & Soygüt, 2009). Önceki yıllarda yapılan araştırmalar endişenin yaygın anksiyete bozukluğundan ayrı olarak değerlendirilmemesi gerektiği yönünde hem fikirken son yıllarda yapılan araştırmalar anksiyete ile endişenin doğasının birbirinden ayrı olduğu ve ayrı kavramlar olarak ele alınması gerektiği üzerinde anlaşmaktadır (O'Neill, 1985, Davey, 1994). Özellikle yaygın anksiyete bağlamında endişenin doğasına ve işlevine odaklanılmış durumdadır (Gall, 2006). Endişe ile ilgili yapılan araştırmalar arttıkça dikkati çeken bir konu da bireylerin yüksek düzeyde endişeye sahip olduğu halde yaygın anksiyete bozukluğu tanısını karşılamamasıdır. Bu durum patolojik endişe ile yaygın anksiyete bozukluğunun birbirinden ayrı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koyar niteliktedir (Ruscio, Ruscio, Keane, Terence, 2002). Ayrıca yapılan araştırmalar da endişenin duygu durum bozuklukları ile olan ilişkisine odaklanırken özellikle depresyon ve kaygı bozukluğunun genellikle bir arada görülmesinde endişe şiddetinin öneminden bahsedilmektedir (Borkovec and ark., 1998; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1993; Watkins, Mould & Mackintosh, 2005; Gladstone ve ark., 2005).

Araştırmacılar yaygın anksiyete bozukluğu üzerinde özellikle patolojik endişenin varlığından söz etmektedir. Yaygın anksiyete bozukluğunun nedenlerinin anlaşılmasında ve hastalığın tedavisinde özellikle patolojik endişeden ve patolojik endişenin bilişsel süreçlerinden söz edilmektedir (Sarı & Dağ, 2009). Araştırmacılar patolojik endişeyi açıklarken patolojik endişeye neden olduğunu düşündükleri *endişe ile ilgili olumlu inançlar, belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel kaçınma ve problem çözmede yetersizlik* gibi dört bilişsel süreçten söz etmektedirler (Dugas, Gagnon, Ladouceur & Freeston, 1998). Yapılan bir araştırma ergenler üzerindeki yürütülmüş sonucunda ise belirsizliğe tahammülsüzlük ve patolojik endişe arasında yüksek oranda pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin araştırmacılar tarafından orta ve yüksek düzeyde endişe gösteren grupları ayırdığı tespit edilmiştir (Laugesen, Dugas & Bukowski, 2003). Bireylerin tam olarak belli olmayan durumlar karşısında hem duygusal hem davranışsal olarak olumsuz tepkiler vermeye eğilimli olması durumu 'belirsizliğe tahammülsüzlük' olarak adlandırılmakta özellikle bu bilişsel bileşenin patolojik endişe ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır (Holaway, Heimberg & Coles, 2006; Dugas, Marchand & Ladouceur, 2005).

Yaygın anksiyete bozukluğu ile ilgili bilişsel süreçlerin araştırıldığı çalışmalar endişelerle ilgili hem olumlu hem de olumsuz düşüncelerin olabileceğini ortaya koymaktadır. Endişenin bireyi her zaman en olumsuz duruma hazırlaması ve olaylarla baş edebilme stratejisi olarak değerlendirilerek en kötü durumların ortaya çıkmasını engellemesi olumlu yönü olarak değerlendirilirken, bireylerin olumsuz durumlar karşısında performansını düşürmesi ise endişenin olumsuz yönü olarak değerlendirilmektedir (Wells, 1995; 1999). Araştırmalar endişenin olumlu durumlarının kısa süreli olarak kaygıyı azaltacağını bildirirken bireylerin endişelerinden kaçınmaya çalışması ya da endişeleri ile ilgili olumsuz düşünceleri yaygın anksiyete bozukluğunun gelişimi ve sürdürülmesinde önemli olduğunu açıklamaktadır (Wells; 1995).

Yaygın anksiyete bozukluğu epidemiyolojik açıdan diğer kaygı bozukluklarına göre daha fazla görülen ve yaşam boyu görülme oranı % 2.8 - % 8.5 arasında değişen bir kaygı bozukluğudur (Roy-Byrne & Wagner, 2004). Türkiye'de Yaygın anksiyete bozukluğunun yaşam boyu görülme oranının %5 düzeyinde olduğu belirtilmektedir (Balcioglu ve Ünsalver 2006). Bu bulgular aslında ergenler arasında endişe olgusunun yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Türkiye'de ergenlik döneminde endişe üzerine sıklıkla çalışmalar yapılmakla birlikte bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Son yıllarda uyarılma ve geliştirilmiş ölçeklerin mutlaka model uyumlarının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi önemli bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda alan yazındaki endişe ölçekleri incelenmiş ve bu yönde önemli bir eksikliğin olduğu ve kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bu araştırma sürecinde Mayer, Miller, Metzger ve Borkovec (1990) tarafından geliştirilen ve revize edilen 14 maddelik ve dörtlü likert tipindeki Penn State Endişe Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışma bir ölçek uyarılma çalışması olduğu için tarama araştırması türünde bir betimsel çalışmadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde öncelikle dil geçerliği için dil eşdeğerliği testi yapılmıştır. Bu kapsamda birbirinden farklı İngilizce, Türkçe ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanlarından oluşan bir ekip oluşturulmuş ve ölçeğin alan yazınına uygun bir şekilde Türkçeye dilsel çevirisi yapılmıştır. Çeviri sürecinde İngilizce dil uzmanları tarafından yapılan çeviriler gözden geçirilmiş ve çeviriye son şekli verilmiştir. Ölçek çeviri metni üzerinden Türkçe dil uzmanları tarafından dilsel değerlendirmesi yapılmış ve en sonunda Rehberlik ve Psikolojik Danışma alan uzmanları tarafından alan yazını dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasından sonra pilot uygulama ve gecelik-güvenirlilik çalışmaları yürütülmüştür. Pilot uygulama için 134 kişi ve doğrulayıcı faktör analizi içinde 235 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum şehir merkezinde ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örneklem yöntemi araştırmacıya zaman ve maliyet konularında önemli bir kolaylık sağlayan ve en ulaşılabilir örneklem grubu dikkate alarak veri toplamasına imkan tanıyan örneklem yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

### Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde mevcut ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmış ve analizler için LISREL 9.2 istatistik programı kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analiz edilmesinde ortalama, standart sapma, korelasyon gibi diğer betimsel istatistiklerden de yararlanılmış ve bu analizler de SPSS 22.0 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

### Yapı Geçerliği

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili bir çok değişken arasından, kavramsal olarak anlamlı olan daha az sayıda değişkenin bir araya getirilerek, az sayıda boyut bulmayı amaçlayan yöntemdir (Büyüköztürk, 2007; Field, 2000; Tabachnik ve Fidell, 2001). Penn State Endişe Ölçeğinin örtük yapısının Türk kültürüne uygunluğunu incelemek ve orijinal formundaki yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçme aracı uyarılma sürecinde açılmalı faktör analizi yerine doğrulayıcı faktör analizinden yararlanmak daha doğru bir yöntemdir. Doğrulayıcı faktör analizi zaten var olan bir modeli test etmeye imkan tanımaktadır. Yurt dışında geliştirilmiş bir ölçeğin Türk kültürüne adaptasyonunu sağlamak isteyen bir araştırmacının zaten var olan örtük yapıyı ortaya çıkarmak yerine var olan modelin Türk kültürüne uyumunu incelemelidir (Seçer, 2014)

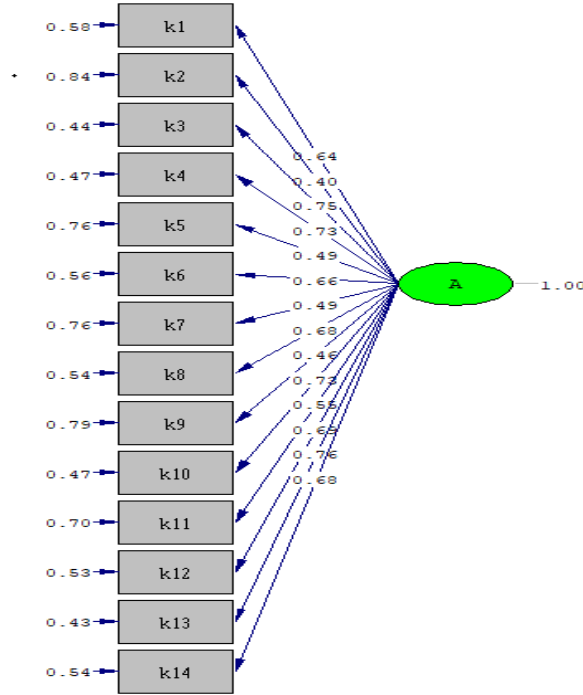
### BULGULAR ve YORUM

Penn State Endişe Ölçeğinin Türk kültürüne uyarılması sürecinde ilk olarak 134 örneklem üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde ölçeğin madde uyumları gözden geçirilmiş ve madde toplam korelasyon değerlerinin .35 ile .71 arasında olduğu gözlemlenmiş ve herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının .89 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin orijinal formunda 14 maddeden oluşan tek boyutlu formunun Türk kültüründe model uyumun korunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi için Ki Kare Uyum Testi, GFI, RMSEA, CFI ve IFI uyum indeksleri kullanılmıştır. GFI, CFI, IFI indeksleri için kabul edilebilir değer .90 iken mükemmel uyum değeri .95 olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2001; Bayram, 2011). Uyum iyiliği açısından 0.08 değeri RMSEA için kabul edilebilir kriter değer olarak gösterilebilirken 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Seçer, 2014). Penn State Endişe ölçeğinden elde edilen doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri ( $\chi^2/Sd$ : 2,08, RMSEA: .68, RMR: .68, CFI: .97, IFI: .97, GFI: .96) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde üç farklı modifikasyon işlemi uygulanmış ve ölçeğin uyum indekslerinde belirgin bir iyileşme tespit edilmiştir. Kabul edilen uyum indeks değerleri dikkate alındığında ölçeğin uyum indekslerinin mükemmel sonuç verdiği söylenebilir.

### Tablo 1.

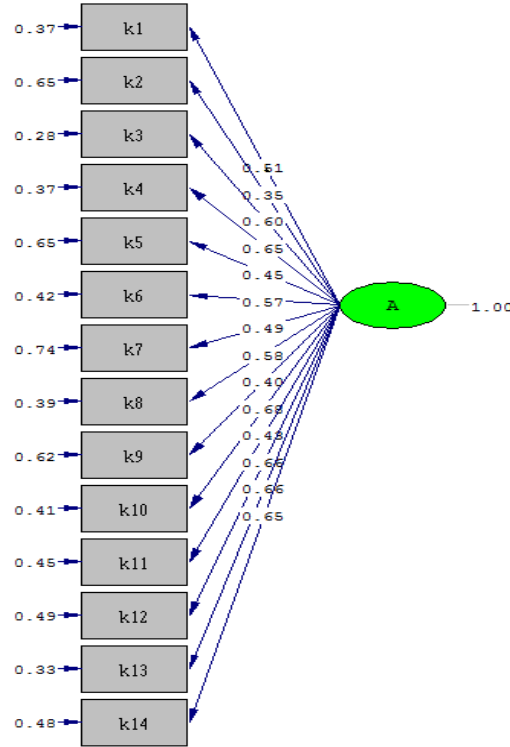
Madde ve Tek boyutlu Yapıya İlişkin DFA (t değerleri)



Chi-Square=153.99, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

**Tablo 2.**

*Standardize Edilmiş DFA Değerleri*



Chi-Square=153.99, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Penn State Endişe Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlayan ve bu doğrultuda geçerlilik-güvenirlilik çalışmasının yapıldığı bu çalışmada ölçeğin orijinal formuna uygun olarak tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda varyans

açıklama oranı %22.6'dır. Açıklanan varyans oranı ölçek uyarılma çalışmalarında yükseldikçe ilgili kavram ya da yapı o derece iyi ölçülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin varyans açıklama oranı dikkate alındığında ölçeğin yapı geçerliliğinin iyi bir düzeyde sağlandığı görülmektedir. Bu tek faktörlü yapının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile model uyumu incelenmiştir. Model uyumunu test etmek için yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin iyi uyum verdiği ve tek faktörlü yapıyı onayladığı görülmüştür. DFA'ya ilişkin uyum indeksleri ise şu şekildedir. ( $X^2/Sd$ : 2,08, RMSEA: .68, RMR: .68, CFI: .97, IFI: .97, GFI: .96)

Madde analizi sonucunda ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .35 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam korelasyon değerlerinin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi düzeyde ayırt etmesi için .30 değerinin üstünde olması beklendiğinden (Büyüköztürk, 2007) ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin istenilen aralıkta olduğu görülmektedir. Penn State Endişe Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayısının .91 olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak iki yarı güvenilirliğinin .83 olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda kullanılacak olan ölçeklerin güvenilirlikleri genel olarak .70 olarak belirlenmiştir (Tezbaşaran, 1996). Bu oran dikkate alındığında ölçeğin iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik katsayılarının güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylememize imkan vermektedir.

Elde edilen bu bulgular sonucunda Penn State Endişe Ölçeğinin ergenlerde endişe benzeri süreçlerde veri toplamak amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde söylenebilir. Ölçek maddelerinin net ve anlaşılır olması çalışmalarda ölçme aracının kolay uygulanmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte ortaokul çağına öğrenim görmekte olan öğrencilerin örneklem alındığı bu çalışmanın üzerine üniversite de öğrenim gören öğrencilerle de geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma normal örneklem ile yürütülmüş olup bu araştırma bulgularına ek olarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının klinik örneklem ile de yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Balcioglu, İ., & Ünsalver, B. Ö. (2006). Yaygın anksiyete bozukluğu: epidemiyoloji, prognoz ve farmakolojik olmayan tedaviler. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 37(3), 115-120.
- Borkovec TD, Ray WJ, Stöber J ve ark. (1998) Worry: a cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological and interpersonal behavioural processes. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 561-576.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Davey, G. C. (1994). Worrying, social problem-solving abilities, and social problem-solving confidence. *Behaviour Research and Therapy*, 32(3), 327-330.
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36(2), 215-226.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications
- Gall Lee A., (2006). *Anksiyete ve kaygı*. (Çeviren: İsmail Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi.
- Gladstone GL, Parker GB, Mitchell PB ve ark. (2005) A brief measure of worry severity: personality and clinical correlates of severe worries. *Journal of Anxiety Disorders*, 3, 1411-1432.
- Holaway, R. M., Heimberg, R. G., & Coles, M. E. (2006). A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 158-174.
- Laugesen, N., Dugas, M. J., & Bukowski, W. M. (2003). Understanding adolescent worry: The application of a cognitive model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 55-64.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the penn state worry questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 487-495.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 20.
- O'Neill, G. W. (1985). Is worry a valuable concept? *Behaviour Research and Therapy*, 23(4), 479-480.
- Roy-Byrne, P. P., & Wagner, A. (2004). Primary care perspectives on generalized anxiety disorder. *The Journal of clinical psychiatry*. 65(Suppl13), 20-26.
- Ruscio, A. M., Ruscio, J., & Keane, T. M. (2002). The latent structure of posttraumatic stress disorder: A taxometric investigation of reactions to extreme stress. *Journal of abnormal psychology*, 111(2), 290.
- Sarı, S., & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270.

- Seçer, İ. (2014). Obsesif kompulsif bozukluk ölçeği çocuk formunun Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.
- Tunay, Ş. ve Soygüt, G. (2009). Türk üniversite öğrencileri üzerinde Endişe Şiddet Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 68-74.
- Watkins, E. D., Moulds, M., & Mackintosh, B. (2005). Comparisons between rumination and worry in a non-clinical population. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1577-1585.
- Wells A, Carter K (1999) Preliminary tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 585-594.
- Wells, A. (1995). Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 301-320.

**EKLER****EK 1.****PENN STATE ÇOCUKLAR İÇİN ENDİŞE ÖLÇEĞİ**

**Açıklama:** Aşağıda sizin günlük yaşam içerisinde karşılaştığınız bazı durumlar karşısında ortaya koymuş olduğunuz tepkileri belirlemeyi amaçlayan ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak durumunuzu en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Çalışmamıza katkılarınız için teşekkür ederiz.

Merve ZAFEROĞLU & Doç. Dr. İsmail SEÇER

(Atatürk Üniversitesi)

Cevaplarınızı aşağıdaki seçeneklere göre yapabilirsiniz

1. Asla
2. Bazen
3. Çoğunlukla
4. Her zaman

Son Zamanlarda...	Asla	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Endişelerim beni gerçekten bunaltıyor.	1	2	3	4
2. Her şey için endişelenmem	1	2	3	4
3. Birçok şey beni endişelendirir.	1	2	3	4
4. Bazı şeyler için endişelenmemem gerektiğini bildiğim halde kendimi bundan alamıyorum.	1	2	3	4
5. Üzerimde baskı hissettiğim zaman endişelenirim.	1	2	3	4
6. Günlük yaşamımda endişelenecek bir şeyler mutlaka bulurum.	1	2	3	4
7. İstedğim zaman endişelerimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4
8. Bir işi bitirdiğim zaman başka bir şey için endişelenmeye başlarım.	1	2	3	4
9. Hiçbir şey hakkında endişelenmem.	1	2	3	4
10. Kendimi bildim bileli bir şeyler için endişelenmişimdir.	1	2	3	4
11. Bazı şeyler için endişelendiğimi fark ediyorum.	1	2	3	4
12. Bir şey için endişelenmeye başladığımda buna engel olamıyorum.	1	2	3	4
13. Kendimi endişeli birisi olarak görürüm.	1	2	3	4
14. Bir şeyler halloluncaya kadar onlar hakkında endişelenmeye devam ederim.	1	2	3	4

## Ergenlerin Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Stratejileri ile Bilişsel Çarpıtmalar ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

FURKAN KAŞIKCI  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

İSMAIL SEÇER  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Son yıllarda şiddet, saldırganlık ve buna bağlı olarak ortaya çıkan zorbalık davranışları okul ikliminin karşı karşıya kaldığı en önemli problemler arasında gösterilmektedir. Zorbalığın eğitim sistemlerini tehdit etmesinin sebepleri arasında zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin işlevsel bir şekilde kullanılmaması gösterilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma süreçlerinde kullandıkları stratejilerin öğrencilerin sahip olduğu bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri ile arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada ergenlerin zorbalıkla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır.

**Yöntem:** İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırma sürecinde çalışma grubunu oluşturmak amacıyla küme örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak 508 ortaöğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Veri toplam aaracı olarak, Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği, Kişilerarası Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerin zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin bilişsel çarpıtmalar tarafından pozitif yönlü ve öz düzenleme becerileri tarafından ise negatif yönlü olarak yordandığını ortaya koymuştur

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Ergenlerin zorbalıkla başa çıkmada işlevsel başa çıkma stratejilerini kullanmaya yönelik oluşturulabilecek zorbalıkla başa çıkma müdahale programlarında bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerilerinin dikkate alınması önerilmektedir. Ayrıca ortaöğretim dönemindeki öğrencileri kapsayan bu araştırma diğer okul dönemlerinde de farklı değişkenler kullanılarak geliştirilebilir.

### An Analysis of the Relationship between Strategies for Coping with Bullying on Adolescents and Cognitive Distortion and Self-Regulation Skills

#### Abstract

**Purpose:** In recent years, violence, aggression and related bullying behaviors are among the most important problems faced by school environments. Among the reasons for the threat of bullying to the education systems is the lack of functional use of coping strategies against bullying. Within this scope, it is aimed to determine the relationship between the strategies students use in the process of coping with bullying and their cognitive distortions and self-regulation skills. Overall, in this study, the relationship between the strategies used by adolescents to cope with bullying and their cognitive distortions and self-regulation skills are discussed.

**Method:** In the research process conducted with the relational screening model, 508 secondary school students were reached using cluster sampling and convenience sampling methods in order to form the study group. Coping with Bullying Scale, Interpersonal Cognitive Distortions Scale and Self-Regulation Scale were used as data collection tool.

**Findings:** The results obtained from the research revealed that adolescent coping with bullying strategies were predicted positively by cognitive distortions and negatively by self-regulation skills

**Implications for Research and Practice:** It is proposed to consider cognitive distortions and self-regulation skills in coping with bullying intervention programs, in order to be formed to use functional strategies of coping with bullying in adolescents. Likewise, this research, which covers students in the secondary school period, can be developed using different variables in other education periods.

**Anahtar Kelimeler:** ergen, zorbalık, zorbalıkla başa çıkma stratejileri, bilişsel çarpıtmalar, öz düzenleme



## Giriş

Okul ortamı psikolojik, sosyolojik ve akademik anlamda öğrencilere bir çok fırsat sunmakta ve bu alanlarda öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Psiko-sosyal bir varlık olarak tanımlanan insan, aynı ortamı paylaştığı diğer insanlarla aynı düşünce ya da duygulara sahip olması pek olası bir durum olarak görülmeyebilir. Okul ortamı ise bu farklı düşünce kalıplarını bir araya getirmekte ve bu sayede öğrencilerin sosyalleşmesini, akademik anlamda birbirlerine katkı sağlamasına yardım etmektedir. Ancak öğrencilerin bu bireysel farklılıkları olumlu durumlara sebep olabilirken olumsuz durumlara da sebep olmaktadır. Bu olumsuzluklarının başında ise şiddet ve saldırganlık olayları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan akran zorbalığı gelmektedir. Akran zorbalığı, özellikle son yıllarda tüm Dünya'da eğitim sistemlerini ve öğrencilik yaşamını önemli düzeyde tehdit ettiği düşünülen problemler arasında gösterilmektedir.

Akran zorbalığı, bireyin bir başkasına zarar verme isteğinde bulunması ve bu isteğini doyumak amacıyla da kendinden fiziksel ve psikolojik olarak daha güçsüz bireylere sürekli bir şekilde rahatsız etmesi olarak tanımlanmaktadır (Rigby, 2000). Ayrıca akran zorbalığı güçlü bir bireyin güçsüz bir bireye sürekli ve sistematik bir şekilde rahatsız etmesi olarak da tanımlanabilir. İlgili alan yazınında zorbalık kavramı çok yönlü değerlendirilmiş ve çeşitli tanımlamalara yer verilmiştir. Ancak bu tanımlamalarda yer alan bir takım ortak kriterler bir davranışın zorbalık olup olmadığı konusunda araştırmacılara fikir vermektedir. Bunlar; eylemin belirli bir süre boyunca devam etmesi, kasten ve zarar verme amacıyla yapılması ve taraflar arasında bir güç dengesizliği olması (Rigby, 2002; Sexton-Radek, 2005). Ayrıca bu kriterler günlük hayatta birbiri yerine kullanılan şiddet ve saldırganlık kavramlarını zorbalık kavramından ayırmaktadır.

Zorbalık kavramı tanımlandığı ilk günden bu yana zorbalık davranışlara bakış açısının farklılaşması ve hangi davranışın zorbalık sayılacağı konusundaki çeşitlilikten dolayı çok farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. İlk çalışmaların yapıldığı dönemde akran zorbalığı doğrudan ve dolaylı zorbalık ya da yatay dikey zorbalık olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra zorbalık üzerine yapılan araştırmaların artmasıyla çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Crick ve Bigbee, 1998; Lee, 2005). Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalık türlerinin 4 başlık altında ele alınabileceği söylenebilir. Bunlar; mağdura yönelik tekme atma, yumruklama, tokat atma, saçını çekme ve ayrıca kasten mağdurun eşyalarına zarar verme gibi saldırganca davranışları içeren *fiziksel zorbalık*, mağdura lakap takma, küfür etme, ailesi ve etnik kökeni ile dalga geçme gibi aşağılayıcı davranışları içeren *sözel zorbalık*, mağduru grup dışına atmak, arkadaş ilişkilerini zayıflatıp olumsuz etkilemek amacıyla yapılan davranışları içeren *duygusal zorbalık* ve mağdura cinsel içerikli olumsuz davranışlarda bulunulması durumlarını içeren davranışlar *cinsel zorbalık* olarak sınıflandırılmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde akran zorbalığının pek çok psiko-sosyal değişken ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde baş ve mide ağrısı, uyku ve yeme bozukluğu gibi fiziksel belirtiler görülmektedir. Psikolojik açıdan ise zorbalığa maruz kalan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve intihara eğilimli, benlik saygılarının düşük, akademik performanslarında düşüşler görülmektedir (Flonery, Wester ve Singer, 2004; Spriggs, Iannotti, Nansel ve Haynie, 2007; Craig, 1998). Tüm bu bulgular akran zorbalığının öğrenciler üzerinde psikolojik, fizyolojik, akademik ve sosyal gelişimlerini ciddi düzeyde tehdit eden bir olumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de zorbalık üzerine yapılan araştırmalarda ise zorbalık kavramının çeşitli değişkenlerle ele alındığı ve zorbalığı engellemeye ya da önlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Yöndem ve Tokinan, 2007; Siyez ve Kaya, 2011; Boyacı ve Ersever, 2017). Okullarda zorba öğrenciler ile çalışarak zorbalığın engellenmesi ya da önlenmesi konusunda etkili bir yaklaşım sergilenebilir. Ancak zorbalığı anlama noktasında mağdurların zorbalığa uğramalarına neden olan faktörlerin ve zorbalıkla başa çıkmada kullandıkları stratejilerin bu faktörlerle ilişkisini ortaya koymak büyük önem taşımaktadır. Alanyazınında akran zorbalığının çeşitli değişkenler ile ilişkisi incelenmesine rağmen zorbalıkla başa çıkmada kullanılan stratejiler ve öğrencilerin bu stratejilerin tercih etmelerine yol açan faktörler üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Zorbalıkla başa çıkmada işlevsiz başa çıkma yaklaşımları sergileyen mağdurlarda kendilerine, çevrelerine ve geleceğe yönelik bir takım olumsuz çıkarımlar meydana gelmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan önemli bir faktör mağdurların düşünce biçimleri gösterilebilir. Bu bozuk düşünce biçimleri ilgili alan yazında "*bilişsel çarpıtmalar*" kavramı ile tanımlanmaktadır. Zorbalara yönelik boyun eğici bir tavır sergileyen ve zorbalık karşısında mücadele etmek yerine kaçınan/çaresiz bir tavır sergileyen mağdurların bilişsel süreçlerinde bir takım bozuklukların olabileceği büyük bir olasıdır. Bilişsel süreçler açısından değerlendirildiğinde çaresizlik, boyun eğici ve kaçınmacı stratejileri gibi işlevsiz başa çıkma stratejilerini kullanan mağdurlar herhangi bir zorbalık karşısında olumsuzluklara odaklanabileceği, bu zorbalık olayını hak ettiği şeklinde düşünebileceği, kendisini olumsuz etiketleyebileceği, aşırı genellemeler yaparak insanların onu sevmediği kanaatine ulaşması ve zorbalıkla baş etmede sosyal destek kaynaklarına başvurmak yerine sessiz kalmayı tercih edeceği beklenir bir durum olarak değerlendirilebilir. Tüm bu olumsuzluklar zorbalıkla başa çıkma sürecinde öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları yoğun olarak kullanmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Bireylerin problemleri davranışlarının birçoğu ile ilişkili olduğu düşünülen bilişsel çarpıtmalar Beck (2008) tarafından bilgi işleme sürecinde meydana gelen sistematik hatalar olarak tanımlanmaktadır. Türkçapar (2012) ise bilişsel çarpıtmaların herkeste görülebileceğini ancak kişilik bozukluğu ve psikolojik rahatsızlığı olan bireylerde daha fazla görülebileceğini ileri sürmüştür. Beck (2006) tarafından tanımlanan en yaygın bilişsel çarpıtmalar; keyfi çıkarsama, seçici soyutlama, kişiselleştirme, siyah beyaz veya ikili düşünme, küçümseme veya büyütme, zihin okuma, aşırı genelleme, olumluyu yok sayma, etiketleme, felaketleştirme şeklinde çeşitli gruplara ayrılmaktadır.

Zorbalığın bireylerin kişilerarası ilişkilerini olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirilmesi durumunda zorbalıkla başa çıkmada sosyal kaynaklarını kullanan bireyin ailesinden, arkadaşlarından ya da okul personelinden yardım alma sürecinde bir takım aksaklıkların meydana gelmesi beklenmektedir. Şöyle ki kişilerarası ilişki düzeyleri iyi olmayan arkadaş grubunda kabul edilmeyen ya da nerde ne şekilde davranması gerektiğine tam olarak hakim olamayan bireyler zorbalıkla başa çıkmada yalnız kalabilirler. Sosyal

desteğe ihtiyaç duymaları durumunda ona yardım edebilecek kimseler yanlarında bulamayabilirler. Ayrıca akran zorbalığıyla başa çıkmada bireylerin davranışlarını kontrol etmesi ve daha sonra düzenlenmesi oldukça önemlidir. Son yıllarda duyguların, bilişlerin ve davranışların kontrol edilip değiştirilmesi olarak tanımlanan öz düzenleme kavramı da öğrencilerin akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerini etkileyen önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir.

İlgili alan yazını incelendiğinde son yıllarda öz düzenlemenin bireyin problemleri davranışları üzerindeki etkisini ele alan araştırmaların arttığı görülmektedir (Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011; Baumeister ve Vohs, 2004; Post, Boyer ve Brett, 2006). Öz düzenleme (self-regulation) bireyin bilişlerini, duygularını, davranışlarını kontrol etmesi ve düzeltmesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000). Öz düzenleme insanların etrafında kurdukları ilişki sürecinde etkili bir faktördür (Sameroff, 2008). Buradan hareketle öz düzenleme becerileri öğrencilerin zorbalığa maruz kalmalarını ve zorbalıkla başa çıkmada kullandıkları başa çıkma yaklaşımlarını etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Verilen bilgilerden hareketle, bu araştırmanın amacı ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sürecinde belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen iki soruya cevap aranmıştır.

1. Ergenlerin akran zorbalığıyla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri zorbalıkla başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, sürekli ve nicel değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine betimlenerek detaylı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanıyan araştırma modelidir (Özdamar, 2013; Cohen, Manion and Morrison, 2005). İlişkisel tarama süreci; problemin belirlenmesi, örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması aşamasından oluşmaktadır. İlk aşamada, araştırma sürecine ilgili alan yazını incelenmiş ve akran zorbalığıyla başa çıkmada kullanılan stratejilerde bilişsel çarpıtmaların ve öz düzenleme becerilerinin etkisini incelemenin araştırmaya değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan incelemede bu yönde bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Bu durumdan hareketle ikinci aşamada, belirlenen amaca ulaşmak amacıyla araştırma evrenini temsil etme gücüne sahip bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu amaçla küme örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri örneklem birimlerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Üçüncü aşamada, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik sağladıklarından emin olmak amacıyla ölçeklerin geçerlik güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Araştırma sürecinde cevap aranan soruları incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Son aşamada ise bu analizlerden elde edilen bulgular ilgili alan yazın bağlamında yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Ayrıca araştırma sürecinde iç ve dış geçerliğin sağlanması için bazı süreçlere dikkat edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırma evrenini temsil etme gücüne sahip olabilecek bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. İç geçerliliğin sağlanması açısından araştırmaya katılan katılımcıların gönüllü olmasına önem verilmiş ve veri toplama süreci bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan daha objektif veriler alınması amaçlanmıştır. Buna ek olarak iç geçerlik süreçlerinin sağlanabilmesi amacıyla veri analizlerinde parametrik analizlerin kullanılmasına ve bu analizlerin gerekli ön koşullarının sağlanmasına özen gösterilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu bir il merkezinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan 508 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanırken % 95 güven aralığı referans alınmış olmasına rağmen % 95 güven aralığından daha fazla bir orana ulaşılmıştır. Bu çalışmanın örneklem seçimi iki aşamalı gerçekleşmiştir. İlk olarak okul seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmış ve her okul türü birer küme olarak kabul edilmiştir. Daha sonra örneklem birimi seçiminde uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, evren elemanlarının hepsine ulaşmayı imkânsız kılan durumlarda kullanılan ve araştırmacının örneklem elemanlarına kolaylıkla ulaşabileceği örnekleme türüdür (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaş ortalaması 15.62 olup katılımcılardan 235'i Erkek ve 273'ü bayandır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırma sürecinde zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeği, kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, öz düzenleme ölçeği ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği**, ortaokul ve lise öğrencilerinin akran zorbalığıyla baş etme için kullandıkları stratejileri tespit etmek amacıyla Seçer (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 27 madde ve çaresizlik, boyun eğme ve kaçınma, yardım arama, sosyal desteğe başvurma, direnme-karşı koyma ve iyimserlik olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizinde açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirlik analizlerinde ise iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test analizleri yapılmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 55,19'unu açıkladığı ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ( $x^2/sd=1.53$ , RMSEA=.058, RMR=.044, SRMR=.055, NFI=.91, NNFI=.92, CFI=.92, IFI=.92, RFI=.94, AGFI=.90, GFI=.92) bulunmuştur. Ölçeğin her bir alt boyuttan alınan puanın yüksekliği o stratejinin daha fazla kullanıldığına işaret etmektedir.

*Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği*, Hamamcı ve Büyüköztürk (2003) tarafından geliştirilen Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, kişilerin sosyal ilişkilerini etkileyen bilişsel çarpıtmalarını saptamak amacıyla 3 alt boyut ve toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi ve Zihin Okuma alt boyutlarından oluşmaktadır. 5'li likert tipinde oluşturulan ölçekten en düşük 19 en yüksek 5 puan alınmaktadır. Alt boyutlardan ve ölçek toplamından alınan puanların yüksekliği bireyin kişilerarası ilişkilerde bilişsel çarpıtmalara sahip olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .67'dir. Boyutlar için iç tutarlılık kat sayıları incelendiğinde sırasıyla .73, .66 ve .49'dur. Ölçeğin tutarlılığını ölçmek amacıyla 15 gün ara ile yapılan test tekrar test yönteminde tutarlılık kat sayısı .74 bulunmuştur.

*Öz Düzenleme Ölçeği*, Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından geliştirilen 63 madde ve 7 alt boyuttan oluşan öz düzenleme ölçeği, Carey, Neal ve Collins (2004) tarafından gözden geçirilmiş ve 31 madde ve tek boyut olarak kısa formu elde edilmiştir. Ölçeğin kısa formu Ay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama süreçlerinin sonunda 30 madde ve 5 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar; uygulama, alternatiflere odaklanma, bilgi toplama, planlama ve değerlendirmedir. Ölçeğin model uyum indekslerinin ise şu şekilde olduğu belirlenmiştir;  $\chi^2/sd=2,13$ , RMSEA=.060, RMR=.054, NFI=.90, NNFI=.94, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.90, AGFI=.85 GFI=.90. Ölçeğin toplamından alınan puanların yüksekliği bireylerin öz düzenleme becerilerinin yüksekliğine işaret etmektedir.

*Kişisel Bilgi Formu*, araştırmacı tarafından oluşturulan, araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamamıza yardımcı olacak sorular içermektedir.

### **Verilerin Analiz Süreci**

Araştırmanın veri analizi sürecinde normallik değerlerini olumsuz etkileyecek olan ciddi düzeyde boş bırakılmış ölçekler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra öğrenciler tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulan ölçeklerde en fazla % 2' ye kadar olan kayıp verilere ve boş bırakılan veriler aritmetik ortalama ile doldurulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2015). Veri setinin homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojenliğini incelemeye imkan tanıyan Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra homojen dağılım gösterdiği belirlenen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için ise veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek uç değerler belirlenmiştir. Veri setinin uç değerlerden arındırılmasından sonra Komogorov-Smirnov analizleri ve histogram grafik görüntülemeleri ile veri setinin normalliği incelenmiş ve tek değişkenli ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında veri setinin parametrik nitelik taşıdığı belirlendikten sonra veri analizleri SPSS 22.000 ve LISREL 9.2 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular**

Ergenlerin akran zorbalığıyla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korteasyonu analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ergenlerin akran zorbalığıyla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki

	Öz Düzenleme					Bilişsel Çarpıtma		
	Bilgi Toplama	Alternatif Odaklanma	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Yakınlıktan Kaçınma	Gerçekçi Olmayan İnanç	Zihin Okuma
Çaresizlik	-.118**	-.083	-.059	-.053	-.040	.089*	.164**	-.092*
Yardım Arama	.208**	.166**	.014	.220**	.134**	-.030	.044	.025
Sosyal Destek	.001	.104*	-.092*	.155**	.136**	.000	.188**	.088*
Kaçınma	-.158**	-.182**	-.110*	-.160**	-.211**	-.010	.045	-.108*
Direnme	.146**	.304**	-.010	.337**	.437**	.055	.063	.292**
İyimserlik	-.186**	-.146**	-.073	-.111*	-.138**	.031	.180**	-.062

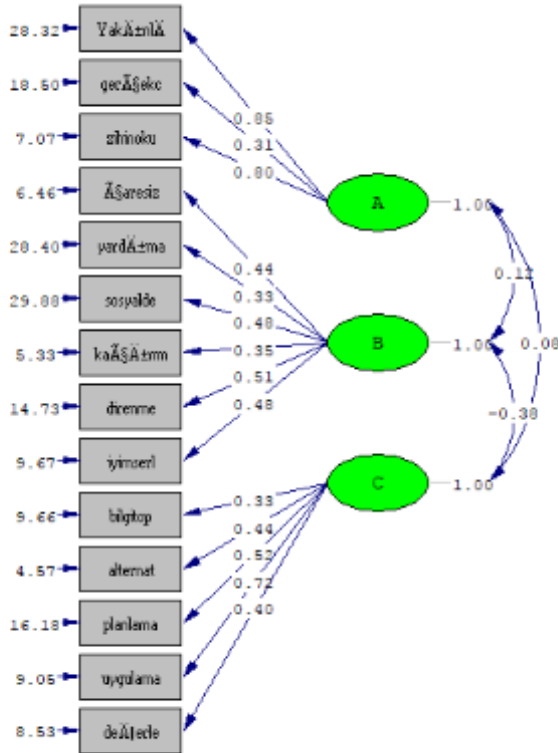
\*p<.05, \*\*p<.01 - Z.B.Ç = Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri

Korelasyon analizleri sonucunda akran zorbalığıyla başa çıkmada kullanılan stratejiler ile öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar arasında genel anlamda anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir. Bu kapsamda akran zorbalığıyla başa çıkmada kullanılan stratejiler ile öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin elde edilmesinden sonra yordayıcı etkileri saptamak amacıyla örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Bu kapsamda ilk önce ölçme modeli oluşturulup test edilmiş ve ölçme modelinin doğrulanmasından sonra da örtük değişkenler tanımlanarak test edilen modellere yanıt aranmıştır. Yapısal eşitlik modelinde öncelikle üçü de sürekli değişken olan akran zorbalığıyla başa çıkma, bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerilerinin her biri için birer örtük değişken tanımlaması yapılmış ve analize bu örtük değişkenler üzerinden devam edilmiştir.

Bu kapsamda akran zorbalığıyla başa çıkma değişkeni için (BAŞAÇIK), bilişsel çarpıtmalar için (ÇARPITMA) ve öz düzenleme değişkeni için (ÖZDÜZEN) örtük değişkenleri kullanılmıştır. Bu kapsamda BAŞAÇIK örtük değişkeni başa çıkma stratejilerinden oluşan gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. ÇARPITMA örtük değişkeni yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan inançlar ve zihin okuma gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. ÖZDÜZEN örtük değişkeni ise bilgi toplama, alternatif odaklanma, planlama, uygulama ve değerlendirme gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür.

Yapısal eşitlik modelinde öncelikle üç değişkenin birlikte model uyumları incelenmiş ve bu amaçla doğrulayıcı ölçme modeli kurularak test edilmiştir. Ölçme modeline ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Chi-Square=212.54, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

A=Bilişsel Çarpıtmalar, B= Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri, C= Öz Düzenleme Becerileri

Şekil 1. Doğrulayıcı Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı ölçme modeline ilişkin olarak Şekil 1'de verilen DFA analizi sonucu ve ölçme modelleri arasındaki uyum düzeylerine ilişkin değerler incelendiğinde ölçüm modelinin iyi uyum verdiği söylenebilir. Ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçme Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

$\chi^2$	Sd	$\chi^2/ Sd$	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	RFI	GFI	AGFI
212,54	74	2,87	.97	.054	.052	.052	.97	.96	.92	.90

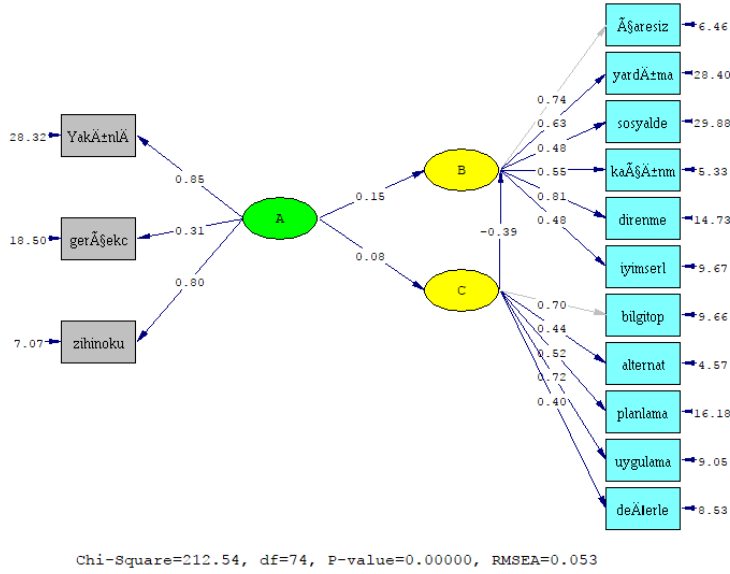
Tablo 2 incelendiğinde zorbalıkla başa çıkma stratejileri, bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasında kurulan ölçme modelinin uyum indeks değerlerinin iyi düzeyde olduğu ve ölçme modelinin onaylandığı söylenebilir (Şimşek, 2007).

Ölçme modelinin onaylanmasından hareketle örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılarak araştırma sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda aşağıda verilen modeller test edilmiştir.

**Model 1.** Bilişsel çarpıtmalar, akran zorbalığı ile başa çıkma stratejilerini ve öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

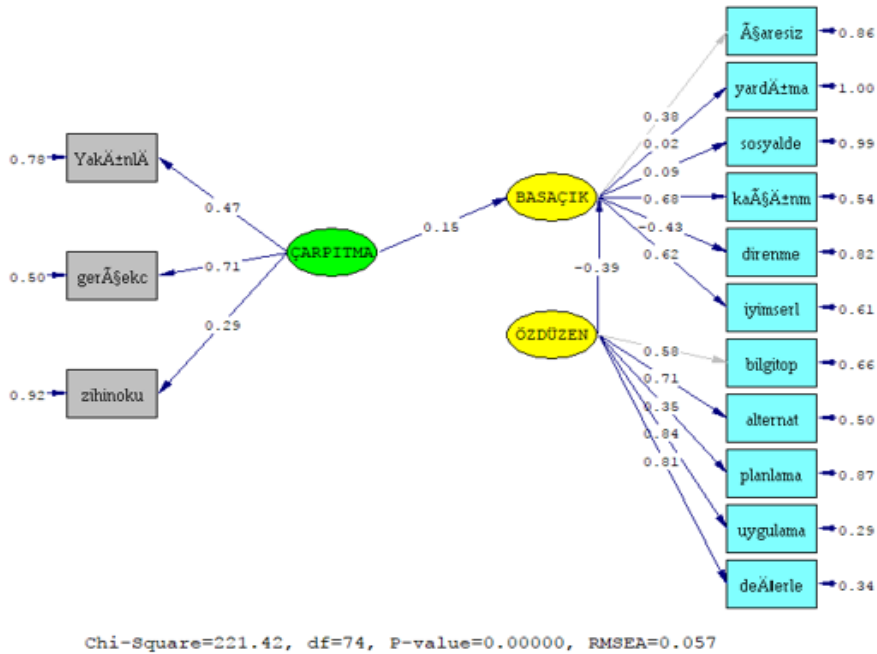
**Model 2.** Bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri akran zorbalığı başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Yapısal eşitlik modelinde Model 1'in test edilmesi için örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 2. Model 1'e İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Sonucu

Şekil 2 incelendiğinde Model 1 olarak kurgulanan modelde Bilişsel çarpıtmalar değişkeninin zorbalıkla başa çıkma değişkeni üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu buna karşın öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı değerlendirilmektedir. Elde edilen bu bulgudan hareketle yapısal eşitlik modelinde bilişsel çarpıtmalar değişkeni ile öz düzenleme becerileri arasındaki yordayıcı yolun kaldırılarak analizin yapılması kararlaştırılmıştır. Araştırma sürecinde Model 2 olarak tasarlanan bu süreçte bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme değişkenlerinin birlikte akran zorbalığı ile başa çıkma değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıkları incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin yordanmasına ilişkin YEM analizi sonucu

Şekil 3'te zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar tarafından yordanmasına ilişkin standardize edilmiş değerler görülmektedir. Ölçme modelleri göz önünde bulundurulduğunda kurulan modelin onaylandığı ve bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme değişkenlerinin zorbalıkla başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. YEM Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

$\chi^2$	Sd	$\chi^2/ Sd$	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	RFI	GFI	AGFI
221,42	74	2,99	.97	.059	.057	.057	.98	.96	.95	.90

Şekil 3 ve Tablo 3 incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların ve öz düzenleme becerilerinin ergenlerde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna göre bilişsel çarpıtmaların zorbalıkla başa çıkma stratejilerini pozitif yönde yordadığı ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerindeki varyansın % 7,3'ünü açıkladığı ( $\beta=.15$   $t=5.68$ ) ve öz düzenleme becerilerinin de zorbalıkla başa çıkma stratejilerini negatif yönde yordadığı ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerindeki varyansın % 16'sını açıkladığı ( $\beta=.39$   $t=7.45$ ) söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sürecinde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akran zorbalığıyla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Araştırma sürecinde belirlenen bu amaç doğrultusunda iki soruya cevap aranmıştır. Bunlar; ergenlerin akran zorbalığıyla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile öz düzenleme becerileri ve bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri zorbalıkla başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre ergenlerin akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri ile bilişsel çarpıtmalar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu buna karşın akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bilişsel çarpıtma ve öz düzenleme becerilerinin ergenlerin zorbalıkla başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığını belirtmektedir. Kurulan modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde modelin iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. (Hu ve Bentler, 1999). Sonuç olarak bilişsel çarpıtma ve öz düzenleme becerilerinin ergenlerin zorbalıkla başa çıkma stratejileri için önemli bir risk kaynağı olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazını incelendiğinde; akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri ile bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarında genellikle anlamlı ilişki saptandığı görülmektedir (Leung ve Poon, 2001; Capuano, 2007; Şahin ve Sarı, 2010).

Tüm bu bulgular bilişsel terapinin varsayımları arasında sayılabilecek olan bireyin herhangi bir olaya ilişkin zihinsel çıkarımlarda bulunma sürecindeki hatalı çıkarımların olumsuz duygulara yol açarak anti sosyal bir davranış görüntüsü vermesi durumunda karşılaşacağı zorbalıkla baş etme sürecinde; bireyin yetersizlik inancından hareketle zorba davranışlara maruz kalmamak için ses çıkarsa bile sonucu değiştiremeyeceği ve zorbalıkla tartışması durumunda da zorbalığı daha çok şiddetlendireceği inancıyla zorbalık karşısında pasif kalmayı tercih edebilir. Yine zorbalıkla baş etme sürecinde ergen tek başına zorbalığın üstesinden gelemeyeceği inancı geliştirerek benzer durumu yaşayan arkadaşlarından veya yardımına başvurabileceği yetişkinlerden destek alabilir. Buna ek olarak ergen kendisi açısından yapması ya da yapmaması gereken durumları yerine getirmemesi sonucunda zorbalığa maruz kalmasını hak ettiği inancı geliştirerek zorbalıkla baş etme sürecinde kayıtsız kalabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, doğrudan akran zorbalığı ile başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile öz düzenleme becerileri arasında yapılan araştırmalara rastlanamamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin kaygılı olmaları, kendi potansiyel güçlerine güven duymamaları, öz saygı düzeylerinin düşük olması, olayı kabullenme gibi tepkiler verme ve mücadele etmektense pes etme gibi kişilik özellikleri dikkate alındığında; ergen zorbalıkla baş etme sürecinde kendisinin hem eksikliklerini hem de zorbalıkla baş etmede güçlü yönlerini fark etmesi durumunda daha işlevsel baş etme stratejileri geliştirebilir. Zorbalıkla baş etme sürecinde kullanılan işlevsel yaklaşımlar hakkında bilgi toplayan bireyler bu olumsuzluğun üstesinden gelebileceğine dair öz güvene dayalı inançlar geliştirebilirler. Böylece zorbalıkla başa çıkmada çaresizlik sergilemeyerek kendisine yardımcı olabilecek alternatif yaklaşımlar ortaya koyabilir ve bu alternatiflerin işlevselliğini deneyerek de işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilirler.

Buna karşın zorbalıkla başa çıkma sürecinde mağdurlar kendi potansiyeline güvenmeyip çevresindeki destek kaynaklarının da ona yardım edemeyeceğine dönük inançlar geliştirerek zorbalığa direnme yerine zorbalıktan kaçınma davranışları sergileyebilirler. Bu durumda bireyin zorbalığın üstesinden gelmeye yönelik bilgi toplama, alternatifler üretmesi ve bu alternatifleri uygulaması beklenilir bir durum olmayabilir. Son olarak zorbalık olaylarını mantığa büründürme, olayların fazla büyümemesine yönelik iyimser davranan bireyler zorbalıkla baş etmede görmezden gelerek zorbalığı yok sayabilirler. Bu durumda birey zorbalıkla baş etme sürecinde iyimser bir tavır sergiledikçe başa çıkma için bilgi toplama, alternatifler üretme ve uygulama konusunda olumlu bir tutum sergileyebilir.

Sonuç olarak bilişsel çarpıtma ve öz düzenleme becerilerinin ergenlerin zorbalıkla başa çıkma sürecinde kullandıkları stratejileri belirleme noktasında önemli birer etken oldukları göz önünde bulundurulduğunda, zorbalıkla başa çıkma sürecinde oluşturulacak önleyici ve koruyucu müdahale programlarında bilişsel çarpıtmaların ve öz düzenleme becerilerinin dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Ay, İ. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerine ilişkin öznel faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356850).

Beck, J. (2006). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi*. (Çev. N.H. Şahin). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

- Beck, T.A. (2008). *Kişilik bozukluklarının bilişsel terapisi*. (Çev. Ö. Yalçın ve N.E. Akçay). Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Boyacı, M., & Ersever, O. G. (2017). Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Brown, J. M., Miller, W. R. and Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek and T. L. Jackson (Ed), *Innovations in clinical practice: A source book* (pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Capuano, A. M. (2007). *Empathy and cognitive distortion: examining their relationship with aggression in adolescents* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu> (bgsu1180535095)
- Carey, K. B., Neal, D. J. and Colins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the selfregulation questionnaire. *Addictive Behaviours* 29, 253-260.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1) 123-130.
- Crick, N. R., and Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social informationprocessing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1) 74-101.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of community psychology*, 32(5), 559-573.
- Hamamcı, Z. ve Büyüköztürk, Ş. (2003) İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, (25), 107-111.
- Hu, L. T., & 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.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F. and Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs and R. F. Baumeister (Ed.). *Handbook of SelfRegulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 22-40). New York: Guilford Press.
- Lee, H. (2005). Behavioral strategies for dealing with flaming in an online form. *The Sociological Quarterly*, 45, 385-403
- Leung, W. L. P. and Poon, W. L. M. (2001). Dysfunctional schemas and cognitive distortions in psychopathology: A test of the specificity hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6):755-765.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Post, Y., Boyer, W. and Brett, L. (2006). A historical examination of self-selfregulation: Helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5-14.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*, London: Jessica Kingsley
- Sameroff, A.J. (2008). Conceptual issues in studying the development of selfregulation. In S. L. Olson and A. J. Sameroff (Ed.), *Biopsychosocial regulatory processes in development of childhood behavior problems: biological, behavioral, and social-ecological interactions*. (p.p. 1-18). Newyork: Cambridge University Press.
- Seçer, İ. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30).
- Sexton-Radek, K. (2005). *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions*. Westport: Praeger Publishers.
- Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 23-43.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Şahin, M. ve Sarı, V.S. (2010). Ergenlerde görülen zorbalık eğiliminin bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*. 20,9.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. M. Baloğlu). Nobel Yayınevi, Ankara.



Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel terapi*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Vohs, K. D. and Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. In R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). *Handbook of the selfregulation: Research theory and applications* (p.p. 1-9). Newyork: The Guilford Press.

Yöndem, Z. D., & Tokinan, B. Ö. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2).

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

**Cep Telefonlarının Problemlili Kullanımı İle Serbest Zaman Tatmini İlişkisi**  
**Relationship Between Problematic Use of Mobile Phones and Leisure Satisfaction**

**GÖKÇEN AKYÜREK**  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

**SİNEM KARS**  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

**GONCA BUMİN**  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

*Problem Durumu ve Amaç:* Bugünün üniversite öğrencileri cep telefonu teknolojisi ile yetiştiği için cep telefonu ile ilgili işlevleri hızla benimsemişlerdir. Ayrıca, günümüzde cep telefonunun hayatımızdaki serbest zaman aktivitelerinin yerini alacak kadar eğlence sunuyor olması nedeni ile gençlerin bu yeni serbest zaman eğlencesi, serbest zaman memnuniyetini nasıl etkilediği onları almak için önemlidir. Bu nedenle, çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımının serbest zaman aktiviteleri memnuniyeti ile ilişkisini incelemektir.

*Yöntem:* Ergoterapi Bölümünde okuyan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 132 öğrenci (yaş ortalaması  $20,7 \pm 2,47$ ; % 47,3'ü erkekti) çalışmaya alınmıştır. Çalışmada Serbest Zaman Değerlendirme Anketi ve Cep Telefonu Problemlili Kullanım Ölçeği kullanıldı. Ölçeklerin alt parametreleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir.

*Bulgular:* Cep Telefonu Problemlili Kullanım Ölçeğinin toplam puanı, bağımsızlık ve sosyal ilişki alt ölçeği ile Serbest Zaman Değerlendirme Anketinin eğitim ve gevşeme alt ölçekleri arasında ( $p < 0,001$ ) ve Cep Telefonu Problemlili Kullanım Ölçeğinin sosyal ilişki alt ölçeği ile Serbest Zaman Değerlendirme Anketinin toplam puanı arasında da anlamlı ters bir ilişki bulundu ( $p < 0,001$ ).

*İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:* Bu bulgular ışığında öğrencilerin cep telefonuna bağımlılıkları arttıkça ve kişiler arası sosyal ilişkileri azaldıkça serbest zaman aktivitelerinden yeni bir şeyler öğrenme ile entelektüel uyarıların azaldığı ve onların yorucu akademik yaşantılarında gevşemelerini engellediği görülmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* Boş Zaman Aktiviteleri, Eğitim, Rahatlama, Eğlence

**Abstract**

*Purpose:* As today's university students grow up with mobile phone technology, they are quickly adopting mobile phone functions. Also, it is important for young people to take advantage of this new leisure time entertainment, how they are influenced by leisure time satisfaction, because today mobile phones offer enough entertainment to take the place of free time activities in our lives. The aim of this study was to examine the relationship between the use of mobile phones by college students and their leisure time activities satisfaction.

*Method:* 132 volunteers who participated in the study (average age  $20.7 \pm 2.47$ , 47.3% male) were included in the study. Leisure satisfaction scale and Mobile Phone Problem Use Scale were used in the study. The relationship between the subparameters of the scales was examined by Spearman correlation analysis.

*Findings:* The total score of the mobile phone problem use scale was between the independence and social relation subscale and the education and relaxation subscales of the leisure satisfaction scale ( $p < 0.001$ ) and between the mobile phone problem use questionnaire and the social interaction subscale and the total score of the leisure satisfaction scale ( $p < 0.001$ ).

*Implications for Research and Practice:* In these findings, it is seen that as the dependence of the students on the mobile phone increases and the social relations between the people decrease, learning something new from the leisure time activities decreases the intellectual stimulus and prevents the relaxation in their exhausting academic life.

*Keywords:* Leisure activities, Education, Relaxation, Leisure

## Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan "Hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı" araştırmasına göre Türkiye'de teknoloji kullanımının %77 ile 16-24 yaş grubu olduğu gösterilmiştir. Ayrıca bu araştırmaya göre mobil telefon kullanımı yine bu yaş grubu için %97'dir (TÜİK, 2016). Çağımızda cep telefonu, artık sadece uzaktan iletişim aracı olarak kullanılmamaktadır. Hatta cep telefonu, internet bağlantısı ve birçok programın kullanılabilirliği ile bir bilgisayarın tüm özelliklerini göstermektedir. Kullanıcılara fotoğraf ve video çekimi, mesajlaşmanın yanı sıra mekân sınırlaması olmadan WEB'de gezinme, çok oyunculu oyunları oynayabilme, video izleme ve sosyal medyayı kullanma gibi imkânlar sağlamaktadır. Bu nedenle özellikle yeni neslin hayatının her alanına yerleşen sosyal bir araç olması yadsınmaz. Bugünün üniversite öğrencileri bu teknoloji ile yetiştiği için cep telefonu ile ilgili işlevleri hızla benimsemişlerdir. Bu kullanım sıklığı onların dünya ile etkileşim biçimlerini de değiştirmiştir (Lepp, 2014a). Cep telefonu ile serbest zaman arasındaki ilişkiyi gösteren ilk araştırma 2007 yılında Foley ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Foley, Holzman ve Wearing, 2007). Özellikle ergen bayanlar arasında moda ve bakım ile ilgili kullanımın fazla olduğu bildirilse de işlevsel olarak çalışma ortamında da eğlenceli aktivitelere erişimin olması bir kullanım motivasyonu olarak karşımıza çıkmaktadır (Foley ve ark., 2007). Başka bir araştırma üniversite öğrencilerinin cep telefonlarını internet, video izleme ve oyun oynama ile sosyal paylaşım için kullandığını belirtmiştir (Lepp, 2014b). Ayrıca akıllı telefonların özelliklerinin eğlence amaçlı tasarlandığını gösteren bir çalışma mevcuttur (Lepp, Li, Barkley ve ark., 2015). Ancak araştırmalar cep telefonunun serbest zaman aktivitesi olarak kullanımının hayatı kolaylaştırmadaki olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerini de ortaya koymaktadır. 2012 de yayınlanan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin kullandığı kısa mesajlaşmanın yalnızlık ve kaygı düzeyini artırdığı sonucuna varmıştır (Wang, Park ve Fesenmaier, 2012). Bir başka araştırma cep telefonu kullanımının depresyon ve kaygıyı artırdığı, kişiler arası etkileşim ile öz güveni azalttığı ve sosyal etkileşimde başarısızlığı artırdığını bildirmiştir (Ha, Chin, Park ve ark., 2008). 2017'de yayınlanmış bir araştırmaya da gençlerden cep telefonu kullanma bağımlılığının arttığı ve bu durumun uyku kaliteleri ile davranışlarını olumsuz etkilediği gösterilmiştir (Ruchi-Upadhyay ve Mahendra, 2017). Cep telefonlarının artan kullanımı nedeni ile bu yaş grubunun fiziksel aktivitelerinin olumsuz etkilediğini tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Lepp, Barkley, Sanders ve ark., 2013; Barkley, Lepp ve Salehi-Esfahani, 2016). Serbest zaman aktivitelerinin sağlık ve iyilik hali için önemli olduğu ve zihinsel ve fiziksel sağlığın teşvik edilmesinde ve sürdürülmesinde kritik rol oynadığı bilinmektedir (Mannell, 2007). Bu nedenle cep telefonunun hayatımızdaki serbest zamanın büyük kısmını kaplayacak kadar eğlence sunuyor, talep görüyor ve nerede ise bağımlılık yapıyor ise serbest zaman aktivitelerimizden memnuniyetimize etkisi ve bu durumdan nasıl etkilendiği hala belirsizlikler taşıdığı için anlaşılması literatür için önemlidir (Lepp ve ark., 2013). Bu nedenle bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımının serbest zaman aktiviteleri memnuniyeti ile ilişkisini incelemektir.

## Metot

### Araştırma Deseni

Kesitsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde okuyan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 132 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın etik kurulu; Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu'ndan çalışmanın yapılmasında etik açıdan sakınca olmadığına ilişkin izin alındı (431-859). Çalışma öncesi tüm katılımcılar çalışma ile ilgili bilgilendirildi ve gönüllü katılım formu imzalatıldı.

### Örneklem

Öğrenciler veri toplama araçlarını sınıflarında doldurmuşlardır. Öğrencilerin yaş aralığı 18-28'dir. Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması  $20,7 \pm 2,47$  olup, %47,3'ü erkekti (Tablo 1). Katılımcıların %100'ü akıllı telefon kullanıcısı idi. Akıllı telefonu kullanım alanları %100 iletişim/telefon/mesajlaşma/mail/sosyal medya, %93 eğlence/oyun, %72'si not tutma, hesap yapma ve saat özelliklerini, %23 moda takibi/alışveriş, %8'i banka işleri/resmi ve diğer işler ile ilgili kullanıyordu.

Tablo 1. Demografik bilgiler

		Toplam	
		n	%
Cinsiyet	Erkek	62	47,3
	Kadın	70	62,7
Üniversitedeki yılı	1	22	16,6
	2	42	31,8
	3	31	25,4
	4	37	28,0
Toplam		132	100

Çalışmamıza dahil etme kriterleri; Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde 2017-2018 öğretim yılı güz ve bahar döneminde öğrenim görmek, onam formunu imzalamış olmak ve Türk dilini okuyup anlıyor olmasıdır.

#### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada Serbest Zaman Değerlendirme Anketi ve Cep Telefonu Problemleri Kullanım Ölçeği kullanılmıştır.

*Serbest zaman değerlendirme anketi.* Serbest zamanı ile ilgili kişisel ihtiyaçlarının birey tarafından algısı ve tatminini ölçen aracın 24 maddesi 6 alt ölçeği vardır ve her alt ölçek 4'er maddelidir. Bunlar; psikolojik, eğitim, sosyal, gevşeme, fiziksel ve estetikdir. Bu ölçeğin puanlanması 5'li 'likert' skalası (1; hiçbir zaman-5; her zaman) ile değerlendirilir. Puan arttıkça memnuniyet artar (Beard ve Ragheb, 1980; Gökçe ve Orhan, 2011).

*Cep telefonu problemleri kullanım ölçeği.* Cep telefonu yanlış kullanımı ve cep telefonunun uzun süreli kullanımına bağlı oluşabilecek olumsuz etkileri ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek bağımlılık (9 soru), sosyal ilişkiler (7 soru), sonuçlar (10 soru) olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. Her bir madde 0-4 puan (0=kesinlikle katılmıyorum/hiç, 4=kesinlikle katılıyorum/çok sık) aracılığı ile puanlanmaktadır. Toplam puanın yüksek olması, kişinin cep telefonunu problemleri kullandığını göstermektedir (Augner ve Hacker, 2012; Tekin, Güneş ve Çolak, 2014).

#### Analiz

Ölçeklerin alt parametreleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

#### Bulgular ve Sonuç

Cep telefonu problemleri kullanım ölçeğinin toplam puanı, bağımsızlık ve sosyal ilişki alt ölçeği ile serbest zaman değerlendirme anketinin eğitim ve gevşeme alt ölçekleri arasında (txe  $r=-0,34$ ,  $p<0,001$ ; txg  $r=-0,30$ ,  $p=0,001$ ; bxe  $r=-0,29$ ,  $p=0,001$ ; bxg  $r=-0,16$ ,  $p=0,041$ ; sxe  $r=-0,34$ ,  $p<0,001$ ; sxg  $r=-0,30$ ,  $p=0,001$ ) ve cep telefonu problemleri kullanım ölçeğinin sosyal ilişki alt ölçeği ile serbest zaman değerlendirme anketinin toplam puanı arasında da ters bir ilişki bulunmuştur ( $r=-0,23$ ;  $p=0,008$ ) (Tablo 2). Cep telefonunun yanlış kullanımı, bağımlılığı, sosyal ilişkileri engellemesi ile serbest zaman aktivitelerinin eğitim ile gevşeme sağlanması arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin cep telefonuna bağımlılıkları arttıkça ve kişiler arası sosyal ilişkileri azaldıkça serbest zaman aktivitelerinden yeni bir şeyler öğrenme ile entelektüel uyarıların azaldığı ve onların yorucu akademik yaşantılarında gevşemelerini engellediği yani stres ile gerginliğin arttığı görülmektedir.

Tablo 2. Korelasyon sonuçları

	Toplam	Bağımsızlık	Sosyal ilişki
Eğitim	0,34**	-0,29**	-0,34**
Gevşeme	0,30**	-0,16**	-0,30**
SZDA Toplam			-0,23**

\*\*p&lt;0,001

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Önceki cep telefonu kullanımı ile ilgili davranış araştırmaları bağımlı cep telefonu kullanıcılarına odaklanmaktaydı (Beranuy, Oberst, Carbonell ve ark, 2009; Takao, Takahashi ve Kitamura, 2009; Bianchi ve Phillips, 2005; Sánchez-Martínez ve Otero, 2009; Jenaro, Flores, Gómez-Vela ve ark, 2007). Bu nedenle cep telefonuna problemli kullanımı olmayan gençlerin serbest zaman memnuniyetine etkisi bilinmiyordu. Bu çalışma, sıradan cep telefon kullanan üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımları ile serbest zaman aktiviteleri memnuniyeti arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencilerinin cep telefonunun problemli kullanımı ile serbest zaman memnuniyetleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulundu.

Öncelikle, Türkiye istatistik kurumunun verilerine göre ülkemizde cep telefonu abone sayısı 74 milyon; internet abone sayısı 49 milyonu bulmuştur (TÜİK, 2016). Ayrıca telefon bağımlılığına yönelik bir araştırmada 18 yaş üstü cep telefonu kullanıcılarının %52'si telefonlarını 5-10 dk. aralıklarla kontrol etmektedirler. Ayrıca %37'si yemek esnasında; %32'si önemli bir görüşmede bile telefonlarını kullandıklarını belirtmiştir (Kuyucu, 2017). Janković Nikolić, Vukonjanski ve arkadaşları (2016), akıllı telefon kullanımının serbest zaman aktivitelerinin etkisini gösteren araştırmasında özellikle gençlerin günlük yaşamdaki aktivitelerini akıllı telefonları aracılığı ile sunmalarına ve beğeni ile yorumlara kavuşmalarına sebep olduğunu hatta gençlerin "aktivitelerimi sunmazsam ne anlamı olur?" şeklinde söylemlerine dikkat çekmektedir. Bu bireylerin ödüllendirilmek için aktiviteye bağladığının bir göstergesi olabilir. Ayrıca cep telefonunun aşırı kullanımının yani telefon ile geçirilen uzun zamanın bireyleri fiziksel aktivitelerden uzaklaştırdığını yani bizim sonuçlarımızla tutarlı olarak serbest zaman aktivitelerinin olumsuz etkilendiğini göstermiştir (Janković ve ark., 2016).

Bu araştırmanın önemli bir bulgusu serbest zaman memnuniyet anketi sonuçlarına göre cep telefonu bağımlılığı arttıkça "gevşeme" alt parametresinde azalma olduğu yani kişilerin genelde kendilerini gergin hissettikleri görülmüştür. Lepp ve arkadaşları 2013'te yaptıkları çalışmada cep telefonu kullanım süresinin artması ile kardiyorespiratuar zindeliğin negatif ilişkili olduğunu ve daha az fiziksel uygunluklarının olduğu sonucunu bulmuşlardır (Lepp ve ark., 2013). Ayrıca, bir başka çalışma problemli cep telefonu kullanımının sedanter yaşam tarzı ile ilişkisini göstermiştir (Barkley ve ark, 2016; Leena, Tomi ve Arja, 2005). Yine literatüre göre sedanter yaşam tarzını benimsemiş bireylerin düşük fiziksel uygunlukları onların gevşeme ve rahatlamalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Lowry, Wechsler, Galuska ve ark., 2002). Bu durum çalışmamızda da anlamlı olarak ilişkilendirilmiştir. Cep telefonunun problemli kullanımının bireyin gevşemesini engelleyen bir serbest zaman aktivitesi olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür sosyalleşmenin tüm serbest zaman aktivitelerinde olduğu gibi cep telefonu kullanımının da baskın bir özelliği olduğunu ve herhangi bir sebepten bir araya gelen gençler yaptıkları her aktiviteyi her fırsatta ve her ortamda cep telefonu yolu ile paylaştıklarını belirtmektedir. Ancak son yıllarda yayınlanan çalışmalarda bu durumun yanı sıra kendilerini dinlendirmek, yalnız zamanlarını daha eğlenceli hale getirmek, daha az eforlu serbest zaman fırsatı yaratmak gibi sebeplerin de yaygınlaştığı belirtilmektedir (Kaya ve Argan, 2015). Ayrıca cep telefonu kullanım frekansının artmasının yalnızlaştırdığı ve sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkilediği literatürde gösterilmiştir (Kim, 2018). Cep telefonunun problemli kullanımının sosyal ilişkileri azaltması sonucu yine bireyin gevşeyememesi ile ilişkili bulunmuştur. Dahası stabil sosyal gruplar, uzun soluklu sosyal ilişkileri geliştirir ve bu dinamik sosyal süreç hayata bakışımızı anlamlı hale getirir. Yapılandırılmış sosyal ortam sosyal öğrenme için en iyi zemindir (Coussi-Korbel ve Fragaszy, 1995). Ancak sosyal ortamı yerine cep telefonunu tercih eden gencin öğrenme süreçlerinin de olumsuz etkilendiğini çalışmamız göstermektedir.

Her ne kadar cep telefonu elimizin altındaki bilgi hazinesi de olsa bağımlılık derecesinde kullanım yeni şeyler öğrenmeyi engellemektedir. İkinci olarak bağımlılık arttıkça serbest zaman aktiviteleri sırasında yeni şeyler öğrenmesine ket vurmaktadır.

Çalışmamızın bazı limitasyonları mevcuttur. Üniversite öğrencilerinde cep telefonu kullanımının serbest zaman aktiviteleri memnuniyetine etkisini inceleyen çalışmamız da cep telefonunun problemli kullanımının akademik başarıya etkisinin (Lepp, Barkley ve Karpinski, 2014) ve cep telefonunun problemli kullanımının cinsiyetler arası değişkenlik gösterip göstermediğinin incelenmemesi bu araştırmanın limitasyonları olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, sıradan cep telefon kullanan üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımları ile serbest zaman aktiviteleri memnuniyeti arasındaki negatif yöndeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin cep telefonunun problemli kullanımı arttıkça serbest zaman memnuniyetleri anlamlı şekilde azalmaktadır.

Cep telefonu kullanımının üniversite gençlerinin zihinsel ve fiziksel sağlık ve refahın sürdürülmesinde önemli bir yere sahip serbest zaman aktivitelerine etkisinin ilerleyen zamanlarda artarak devam edeceğini, bu nedenle üniversitelerin şimdiden bu olumsuzlukları en aza indirmek için, onların serbest zamanlarının yeniden yapılandırılması ile ilgili üniversite yönetimlerinin önlem almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ergoterapistler tarafından bu öğrencilerin aktivite dengesi açısından değerlendirilerek yaşam tarzı değişikliği ve orta veya hafif düzeyde fiziksel serbest zaman aktivitelerine yönlendirilmesi önemlidir.

### Kaynakça

- Augner, C., & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health, 57*(2), 437-441.
- Barkley, J. E., Lepp, A., & Salehi-Esfahani, S. (2016). College students' mobile telephone use is positively associated with sedentary behavior. *Am J Lifestyle Med, 10*(6), 437-441.
- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research, 12*(1), 20.
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Comput Human Behav, 25*(5), 1182-1187.
- Bianchi, A., & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyberpsychol Behav, 8*(1), 39-51.
- Coussi-Korbel, S., & Fragaszy, D. M. (1995). On the relation between social dynamics and social learning. *Animal Behaviour, 50*(6), 1441-1453.
- Foley, C., Holzman, C., & Wearing, S. (2007). Moving beyond conspicuous leisure consumption: Adolescent women, mobile phones and public space. *Leisure Studies, 26*(2), 179-192.
- Gökçe, H., & Orhan, K. (2011). Serbest zaman doyum ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi, 22*(4), 139-145.
- Ha, J. H., Chin, B., Park, D. H., Ryu, S. H., & Yu, J. (2008). Characteristics of excessive cellular phone use in Korean adolescents. *Cyberpsychol Behav, 11*(6), 783-784.
- Janković, B., Nikolić, M., Vukonjanski, J., & Terek, E. (2016). The impact of Facebook and smart phone usage on the leisure activities and college adjustment of students in Serbia. *Comput Human Behav, 55*, 354-363.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction Research & Theory, 15*(3), 309-320.
- Kaya, S., & Argan, M. (2015). An exploratory qualitative study on mobile leisure (M-Leisure): A Case of Mobile Phone Users in Turkey. *Journal of Internet Applications & Management/İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi, 6*(1).
- Kim, J. H. (2018). Psychological issues and problematic use of smartphone: ADHD's moderating role in the associations among loneliness, need for social assurance, need for immediate connection, and problematic use of smartphone. *Comput Human Behav, 80*, 390-398.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition, 7*(14), 328-359.

- Leena, K., Tomi, L., & Arja, R. (2005). Intensity of mobile phone use and health compromising behaviors—how is information and communication technology connected to health-related lifestyle in adolescence?. *Journal of Adolescence*, 28(1), 35-47.
- Lepp, A. (2014a). Exploring the relationship between cell phone use and leisure: an empirical analysis and implications for management. *Managing Leisure*, 19(6), 381-389.
- Lepp, A. (2014b). The intersection of cell phone use and leisure: A call for research. *J Leis Res*, 46(2), 218-225.
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343-350.
- Lepp, A., Barkley, J. E., Sanders, G. J., Rebold, M., & Gates, P. (2013). The relationship between cell phone use, physical and sedentary activity, and cardiorespiratory fitness in a sample of US college students. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10(1), 79.
- Lepp, A., Li, J., Barkley, J. E., & Salehi-Esfahani, S. (2015). Exploring the relationships between college students' cell phone use, personality and leisure. *Comput Human Behav*, 43, 210-219.
- Lowry, R., Wechsler, H., Galuska, D. A., Fulton, J. E., & Kann, L. (2002). Television viewing and its associations with overweight, sedentary lifestyle, and insufficient consumption of fruits and vegetables among US high school students: differences by race, ethnicity, and gender. *J Sch Health*, 72(10), 413-421.
- Mannell, R. C. (2007). Leisure, health and well-being. *World Leis J*, 49(3), 114-128.
- Sánchez-Martínez, M., & Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyber Psychology & Behavior*, 12(2), 131-137
- Takao, M., Takahashi, S., & Kitamura, M. (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 501-507.
- Tekin, C., Güneş, G., & Colak, C. (2014). Adaptation of problematic mobile phone use scale to Turkish: A validity and reliability study. *Medicine Science*, 3(3).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Erişim tarihi: 02.01.2018, [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- Wang, D., Park, S., & Fesenmaier, D. R. (2012). The role of smartphones in mediating the touristic experience. *Journal of Travel Research*, 51(4), 371-387.

Üniversite Öğrencilerinde Cep Telefonu Kullanımı İle Kimlik Gelişimi Arasındaki İlişkisi  
Relationship Between Mobile Phone Usage and Identity Development in University Students

GÖKÇEN AKYÜREK  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SİNEM KARS  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GONCA BUMİN  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

*Problem Durumu ve Amaç:* Üniversite yıllarında yaşanan kimlik yapılandırılmaları sırasında ergenlerin ne tür davranışlar ortaya koydukları bireyin ve toplumun yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Sağlık ve yaşam ile doğrudan ilişkisi gösterilen akıllı telefonların kullanımı giderek artması bireyler üzerinde diğer etkilerini araştırmayı cazip hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde cep telefonu kullanımı ile kimlik gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

*Yöntem:* Ergoterapi Bölümünde okuyan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 135 öğrenci (yaş ortalaması  $20,9 \pm 2,67$ , % 60,3'ü kadını) çalışmaya alınmıştır. Çalışmada Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği ve Cep Telefonu Problemleri Kullanım Ölçeği kullanılmıştır.

*Bulgular:* Cep Telefonu Problemleri Kullanım Ölçeğinin sosyal ilişki alt ölçeği ile Kimlik Gelişiminin Boyutları ölçeğinin içsel yatırımda bulunma, içsel yatırım ile özdeşleşme ve seçeneklerin saplantılı araştırılması alt ölçekleri arasında bir ilişki bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Kimlik Gelişiminin Boyutları ölçeğinin seçeneklerin derinlemesine araştırılması alt ölçeği ile Cep Telefonu Problemleri Kullanım Ölçeğinin toplam puanı ile bağımlılık alt ölçeği arasında doğru orantılı anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

*İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:* Bulgulara göre, içsel yatırım yapabilme becerileri yüksek öğrenime giden öğrencilerin sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Kimlik gelişimi için seçeneklerini derinlemesine araştırmayan öğrencilerin telefona bağımlılığı ve telefonu problemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Böylece başarılı toplumunun temeli başarılı kimlik edinmiş genç nesiller yetiştirmekse bunun için önce örgün eğitimde gerekli girişimler sağlanmalı sonrada çağımızın sorunu olan cep telefonunun yanlış kullanımı ile ilgili gerekli düzenlemelerin toplumsal bazda yapılarak önüne geçilmesi sağlanmalıdır.

*Anahtar Sözcükler:* Bağımlılık, Sosyal kimlik, Servisler, Toplum sağlığı, Eğitim

Abstract

*Purpose:* What kind of behaviors the adolescents exhibit during the university years for identity structuring are very important in the life of the individual and the society. The increasing use of smartphones, which are directly related to health and life, has made it attractive to investigate other effects on the individual. The aim of this study is to examine the relationship between mobile phone use and identity development in university students.

*Method:* 135 volunteers who participated in the study (average age  $20.9 \pm 2.67$ , 60.3% female) were included in the study. The Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) and Problematic Mobile Phone Use Scale (PU) were used in the study.

*Findings:* There were a relationship between the score of the Social Relationship subscale of the PU and commitment making, identification with commitment and ruminative exploration subscales of The DIDS ( $p < 0.05$ ). There were a relationship between the exploration in depth subscale of The DIDS and the total score and dependency subscale of the PU ( $p < 0.05$ ).

*Implications for Research and Practice:* According to findings, the ability of commitment making is seen to be better in the social relations of the students studying University education. It has been determined that students who cannot exploration in depth for identity development have problematic and dependency telephone use.

*Keywords:* Dependency, Social identity, Services, Community health, Education

Problem Durumu

Üniversite yılları kimlik gelişimi için bireyin çaba gösterdiği yıllardır. Bu dönemde yaşanan kimlik yapılandırılmaları sırasında ergenlerin ne tür davranışlar ortaya koydukları birey ve toplum için oldukça önemlidir. Erikson'a göre birey, ergenliğe girmesi ile, çocukluk dönemine benzer bir büyüme yaşadığı için, ergenlikten önceki durumlarını sorgular. Büyüyerek değişen ergenler yeni hallerinin diğerlerinin gözünde nasıl olduğunu bilmek isterler (Erikson, 1984; Kroger, 2004). Bu dönemde roller ve alışkanlıklar kimlik gelişimi ile şekillenmektedir. Bu durum, onlara göre oldukça büyük bir çaba gerektirir. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı, kimlik gelişimi en çok etkileyen teoridir. Erikson (1968) kimliği, "bireyin biricikliğini bilinçli duygusu; deneyimlerin sürekliliği için bilinçsizce çaba ve grubun düşünceleri ile dayanışma" olarak tanımlamaktadır.

Marcia kimliği, benliğin yapılandırılması olarak tanımlanmış ve seçeneklerin araştırılması ve içsel yatırım olarak statüler tanımlanmıştır. Buna göre bireyler, başarılı kimlik statüsünde yer alan bireyler, olası seçenekleri etkin bir şekilde araştırarak içsel yatırımlarda bulunur. Marcia (2002) ve Kroger'e (Kroger, 2002a; Kroger, 2002b; Kroger, Marcia, Whitbourne ve ark., 2002) göre ergenliğin kimlik gelişiminde doruk noktası olmasının nedeni ergenliğin fiziksel, bilişsel, ahlaki ve cinsel gelişim ve değişimlerinin en hızlı biçimde



yaşandığı dönem olmasıdır. Marcia'ya (2002) göre, toplumun, ergenin rollerini giyinmesi, denemesi ve sürdürmesini beklediğinden bu dönemde kimlik gelişimi doruk noktasına ulaşır. Ancak gelişen ve değişen teknoloji ile gençlerin yaşamları, rolleri ve alışkanlıkları farklılaşmış ve farklılaşmaya da devam etmektedir. Başlangıçta sadece iletişim aracı olarak kullanılan telefonlar, günümüzde bir çok işlevi ile bu özelliğinin ötesine geçmiş, hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur (Karaaslan ve Budak, 2012). Yaşamı kolaylaştırma özelliğine sahip bu aygıtlara olan talep ve atfedilen değeri artırmış; geçmişte sabit olarak kablolarla bağlılığı nedeni ile sınırlı olarak kullanılan telefonlar, işlevleri ve mobil olmaları nedeni ile alışkanlık/ asistan / oyun arkadaşı vb. olmuş, internetin imkanları ile hayatımızda önemli bir yer edinmeyi başarmıştır. Araştırmalarda toplumun yeni statü göstergesi olarak gösterilen (Marwick, 2008) akıllı telefonların aşırı kullanımının en önemli nedenlerinden biri sosyal platformlara ve internete sürekli bağlantıda kalabilmeyi sağlaması nedeniyle bireylerde yalnızlık endişelerini azalttığı görülmektedir (Townsend, 2000). Üniversite öğrencilerinde yapılan bir araştırmada akıllı telefon kullanım sıklığının çok yüksek olduğu ve 20 yaş ve altı bireylerin bağımlılık düzeylerinin bağımlılık düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin artması sonucunda da sözel iletişimleriyle sosyal yaşamlarını negatif yönde etkilemekte olduğu ve eğitimlerini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Kahyaoglu-Süt, Kurt, Uzal ve ark., 2016). Diğer bir araştırma akıllı telefon bağımlılık ile narsisizm, nevroz ve yaş değişiminin bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Pearson ve Hussain, 2016). Soni, Upadhyay ve Jain (2017) akıllı telefonların kullanımı arttıkça uyku ve davranış sorunları geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca cep telefonları yüz yüze iletişim ve ilişkileri ve bireysel planlama ve zamanlama yapılarını olumsuz etkilediğini görmüşlerdir. Bunun yalnızlık ve akademik başarısızlığı da beraberinde getirdiğini göstermişlerdir (Thulin ve Vilhelmson, 2007). Kullanımının ve işlevlerinin giderek artması nedeni ile araştırmalara konu olan bu işlevsel (akıllı) telefonların sağlığımız üzerine etkileri (fiziksel ve psikolojik sağlık, kişilerarası ilişkiler gibi konular üzerinde olumsuz etkileri) olduğu literatürde ortaya konulmuştur. Ancak kimlik gelişiminin hızlı olduğu bu zaman dilimindeki etkisi ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde cep telefonu problemlerinin kimlik gelişimi ile ilişkisini incelemektir.

#### Metot

##### Araştırma Deseni

Kesitsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde okuyan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 135 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın etik kurulu; Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu'ndan çalışmanın yapılmasında etik açıdan sakınca olmadığına ilişkin izin alındı (431-859). Çalışma öncesi tüm katılımcılar çalışma ile ilgili bilgilendirildi ve gönüllü katılım formu imzalatıldı.

##### Örnekleme

Öğrenciler veri toplama araçlarını sınıflarında doldurmuşlardır. Öğrencilerin yaş aralığı 17-25'dir. Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması  $20,9 \pm 2,67$  olup, % 60,3'ü kadındır (Tablo 1). Katılımcıların %100'ü akıllı telefon kullanıcısı idi.

**Tablo 1.** Demografik bilgiler

		Toplam	
		n	%
Cinsiyet	Erkek	53	39,7
	Kadın	82	60,3
Üniversitedeki yılı	1	25	16,6
	2	32	31,8
	3	41	25,4
	4	37	28,0
Toplam		135	100

Çalışmamıza dahil etme kriterleri; Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde 2017-2018 öğretim yılı güz ve bahar döneminde öğrenim görmek, onam formunu imzalamış olmak ve Türk dilini okuyup anlıyor olmaktır.

##### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği ve Cep Telefonu Problemlerini Kullanım Ölçeği kullanılmıştır.

*Kimlik gelişiminin boyutları ölçeği (KGBÖ).* Kimlik gelişimi boyutlarını ölçen ve Luyckx ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Morsünbül tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Luyckx, Schwartz, Berzonsky ve ark., 2008; Morsünbül, 2011). Bu ölçek, seçeneklerin genişlemesine araştırılmasını (exploration in breadth) ölçen 5 madde, seçeneklerin derinlemesine araştırılmasını (exploration in

depth) ölçen 5 madde, seçeneklerin saplantılı araştırılmasını (ruminative exploration) ölçen 5 madde, içsel yatırımda bulunmayı (commitment making) ölçen 5 madde ve içsel yatırımla özdeşleşmeyi (identification with commitment) ölçen 5 madde olmak üzere toplam 25 madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Maddeler doğru sıralanan 5'li Likert (kesinlikle katılıyorum=5, kesinlikle katılmıyorum=1) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun alt ölçekleri için Cronbach alfa değerleri 0,79-0,86 arasında değişmektedir (Morsünbül, 2011).

*Cep telefonu problemleri kullanım ölçeği (PU)*. Augner ve Hacker tarafından geliştirilmiş Tekin tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. (Augner ve Hacker, 2012; Tekin, Gunes ve Colak, 2014). Ölçek cep telefonu aşırı kullanımı ile oluşabilecek problemleri ve bazı psikolojik değişkenlerin ilişkisini ölçmek amacıyla Almanca olarak geliştirilmiştir. Ölçek 26 sorudan 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, bağımlılık, sosyal ilişkiler, sonuçlar'dır. Bağımlılık ve sosyal ilişkiler bölümünde yer alan her bir madde 0-4 puan (0=kesinlikle katılmıyorum, 4=kesinlikle katılıyorum), Sonuçlar bölümünde yer alan her bir madde ise 0 (hiç)-4 (çok sık) puan Likert skalası aracılığı ile puanlandırılmaktadır. Toplam puan yüksekse, bu kişinin cep telefonunu problemleri kullandığını göstermektedir (Tekin, Gunes ve Colak, 2014).

#### Analiz

Ölçeklerin alt parametreleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

#### Bulgular ve Sonuç

Cep Telefonu Problemleri Kullanım Ölçeğinin sosyal ilişki alt ölçeği ile Kimlik Gelişiminin Boyutları ölçeğinin içsel yatırımda bulunma ( $r=-0,227$ ,  $p<0,008$ ) ve içsel yatırımla özdeşleşme ( $r=-0,197$ ,  $p<0,022$ ) alt ölçekleri arasında ters; seçeneklerin saplantılı araştırılması ( $r=0,174$ ,  $p<0,043$ ) alt ölçeği arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Kimlik Gelişiminin Boyutları ölçeğinin seçeneklerin derinlemesine araştırılması alt ölçeği ile Cep Telefonu Problemleri Kullanım Ölçeğinin toplam puanı ( $r=0,238$ ,  $p<0,005$ ) ile bağımlılık ( $r=0,292$ ,  $p<0,001$ ) alt ölçeği ise doğru orantılı anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ) (Tablo 2). Bulgulara bakıldığında içsel yatırım yapabilme becerileri yüksek öğrencilerin sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Kimlik gelişimi için seçeneklerini derinlemesine araştırmayan öğrencilerin telefona bağımlılığı ve telefonu problemleri kullandıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Korelasyon sonuçları

	Sosyal ilişkiler	Bağımlılık	Toplam
SDA		0,292*	0,238*
SSA	0,174*		
İYB	-0,227*		
İYÖ	-0,197*		

\* $p<0,01$ ; SDA: seçeneklerin derinlemesine araştırılması; SSA: seçeneklerin saplantılı araştırılması; İYB: içsel yatırımda bulunma; İYÖ: içsel yatırımla özdeşleşme

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinde cep telefonu kullanımı ile kimlik gelişimi arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya göre kimlik gelişimi ile cep telefonunun problemleri kullanımı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kimlik gelişimi ile ilgili bir çok kuram literatürde var olmasına rağmen Marcia'nın kimlik statüleri (Marcia, 2002) kuramı, kimlik gelişim statüleri kavramını önermesi ve kimlik konusuna yeni bir bakış açısı getirmesi ile önemli bir yere sahiptir.

Marcia kimlik ile ilgili, duyum (sense), tutum (attitude) ve çözüm (resolution) kavramlarını kullanır ancak "içsel bir kendilik yapılanması" (internal self constructed) teriminin kimliği daha iyi açıkladığını savunur. Bireyin dürtüleri, yetenekleri, inançları ve bireysel tarihinin örgütlenmesi ile kimlik meydana gelir (Marcia, 2002) Marcia, Erikson'un kimlik ile ilgili ikilemini incelemiş ve dört kimlik statüsünü "araştırma" ve "karar verme" düzeyine göre belirlemiştir. Marcia'ya göre, ego kimliğinin oluşmasında iş ve eş seçimi gibi kritik kimlik olaylarında güçlü bir adanmışlık/içsel yatırım (commitment) gerekmektedir (Marcia, 2002). Yani irdeleme, sorgulama ve karar verme süreçleri ile kimlik oluşturmada temel etkenlerdir. Araştırma boyutunda ergen seçeneklerini tanımaya ve sorularına yanıt aramaya çalışır. Karar boyutunda ise davranışı yönlendirmelidir ve bu bir tercihtir. Ergenlik döneminde, ideoloji ve kişilerarası seçenekleri araştırma ve karar verme kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır. Dini inanışlar, politik seçimler, meslek seçimi, felsefi yaşam biçimi ise ideolojik alanı oluştururken; arkadaşlık, flört, cinsiyet rolü ve serbest zaman aktiviteleri ise kişilerarası alanı oluşturur (Marcia, 2002).

Çağımızda cep telefonu, artık sadece uzaktan iletişim aracı olarak kullanılmamaktadır. Hatta cep telefonu, internet bağlantısı ve birçok programın kullanılabilirliği ile bir bilgisayarın tüm özelliklerini göstermektedir. Kullanıcılara fotoğraf ve video çekimi, mesajlaşmanın yanı sıra mekân sınırlaması olmadan WEB'de gezinme, çok oyunculu oyunları oynayabilme, video izleme ve sosyal medyayı kullanma gibi imkânlar sağlama nedeni ile sadece telefon modeli/türüne (akıllı telefon) geçiş hızlanmadı, bunun yanı sıra

cep telefonu önemli bir serbest zaman aracı olarak kullanımının artmasına da neden oldu (Lepp, 2014). Bu da, özellikle teknoloji yerlisi olarak adlandırılan gençlerde yaygın biçimde kullanılmasına ve kullanımın bağımlılık seviyesine gelmesine neden oldu. Ergenlerde telefon kullanımı bağımlılığı telefonların artan fonksiyonlarından bağımlılığı ise sosyal medya ve uygulamalar ile çeşitli programları çalıştırma özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Fırat ve Çelik, 2017).

Kimlik oluşturma sürecinde, yaşam olayları ve seçimleri içermektedir (Arnett, 2004). Özellikle meslek ve dünyaya bakış açısı ile ilgili deneme ve karar verme süreçleri ergenlikte başlar ve üniversite döneminde netlik kazanır.

Araştırmada öğrencilerin kimlik gelişimi ile ilgili Marcia'ya göre içsel yatırımda bulunma ve bu yatırımla özdeşleşme puanı (adanma/bağlanma) yükseldikçe kişinin sosyal ilişkilerinin arttığını görülmektedir. Literatür sonuçlarımız ile tutarlılık göstermekte ve bu kimlik statüsü ile ilgili olarak bireylerin seçenekleri incelediği bir dönemi geçmiş ve belirli yönelimleri gerçekleştirmiştir. Başarılı kimlik statüsündeki bireyler kimlik çatışmasını başarıyla çözümlemişler ve kendileri ile uyum içinde, kendi kapasitelerini, sınırlılıklarını ve düşüncelerini kabul ederler. Diğer statülere oranla çok daha başarılı, yaratıcı davranmışlar, mantıklı, akılcı ve planlı karar verme stratejilerini daha çok kullanmışlardır (Marcia, 2002).

Araştırmada öğrencilerin kimlik gelişimi için saplantılı araştırma becerisi artıkça kişinin sosyal ilişkilerde azalma olduğu görülmektedir. Literatür sonuçlarımızı destekler nitelikte olup, buna göre, bu kişiler kimlik alanlarına henüz keşif yaptığını ve herhangi bir adanmışlık/bağlanmada bulunmadıklarını göstermektedir. Bu bireyler, çeşitli seçenekleri irdelemiş olsalar bile henüz belirli bir yönelimleri oluşmamıştır. Öz saygı ve özerklik düzeyinin düşük olması nedeni ile yanlış davranışlar (alkol/sigara kullanımı gibi) ile kaçış davranışlarına yönelebildiklerini bunun da sosyal becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Marcia ve Kroger, 1993).

Araştırmada öğrencilerin kimlik gelişimi için seçeneklerin derinlemesine araştırılması artıkça kişinin cep telefonunu problemli kullanımı ve bağımlılığının daha az olduğu görülmektedir. Literatüre göre seçeneklerin araştırılması başarılı bir kimlik oluşturma için ön koşuldur. Başarılı kimlik statüsündeki bireyler kendileri ile uyum içindedir ve hangi hedeflerin peşinden gideceğine dair kararlarını vermişlerdir. Bu onların başarılı, yaratıcı, mantıklı ve akılcı karar verme stratejilerini kullanmalarına neden olduğundan güvenli bağlanmalar gerçekleştirilebilir. Bu da, onların sosyal becerilerini artırarak doğru ilişkiler kurmalarına neden olur (Arnett, 2004).

Sonuç olarak, seçeneklerin doğru şekilde araştırılması ve içsel yatırım süreçlerinin doğru işlemesi cep telefonunun problemli kullanımını azaltarak özellikle bağımlılık ve sosyalleşme üzerinde etkilidir.

Çalışmamızın bazı limitasyonları vardır. Araştırmanın sağlıklı popülasyonda yapılması nedeni ile korelasyon katsayıları oldukça düşük çıkmıştır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda, cep telefonu problemli kullanımı bir klinikte doğrulanmış bireylerin kimlik statüleri daha ayrıntılı incelenebilir. Ayrıca, bu araştırmaların aynı bireylerde ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini karşılaştıran takip çalışmaları şeklinde planlanması ile kimlik gelişimi daha ayrıntılı incelenebilir.

Böylece başarılı toplumunun temeli başarılı kimlik edinmiş genç nesiller yetiştirmekse bunun için önce örgün eğitimde gerekli girişimler sağlanmalı sonrada bu konu ile ilgili gerekli düzenlemelerin toplumsal bazda eğitimciler tarafından yapılarak çağımızın sorunu olan cep telefonunun yanlış kullanımının önüne geçilmesi sağlanmalıdır.

## Kaynakça

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the early twenties*.
- Augner, C., & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health, 57*(2), 437-441.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*, New York (WW Norton) 1968.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı, Çev. TB Üstün, V Şar). Birey ve Toplum Yayıncılık, Ankara*.
- Fırat, N., & Çelik, S. B. (2017). The adaptation of mobile phone addiction scale into turkish: Validity and reliability study Cep telefonu bağımlılığı ölçeği (CBÖ)'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences, 14*(3), 2875-2887.
- Kahyaoglu-Süt, H., Kurt, S., Uzal, O., Özdelek, S. (2016). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerinin Sosyal ve Eğitim Hayatına Etkisi. *Avrasya Aile Hekimliği Dergisi, 5*(1), 13-19.
- Karaaslan, İ. A., & Budak, L. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Özelliklerini Kullanımlarının ve Gündelik İletişimlerine Etkisinin Araştırılması. *Journal of Yasar University, 7*(26).
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. Psychology Press.
- Kroger, J. (2002a). Introduction: Identity Development through Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*(1), 1-5.
- Kroger, J. (2002b). Identity Processes and Contents through the Years of Late Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*(1), 81-99.
- Kroger, J., Marcia, J. E., Whitbourne, S. K., Sneed, J. R., Skultety, K. M., Strayer, J., Kroger, J., & Raskin, P. M. (2002b). Afterword. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*(1), 109-113.

- Lepp, A. (2014). Exploring the relationship between cell phone use and leisure: an empirical analysis and implications for management. *Managing Leisure*, 19(6), 381-389.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82.
- Marcia, J. E., & Kroger, J. (1993). The relational roots of identity. *Discussions on Ego Identity*, 101-120.
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199-209.
- Marwick, A. E. (2008). *Becoming Elite: Social Status in Web 2.0 Cultures*. New York.
- Morsünbül, Ü. (2011). Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Pearson, C., & Hussain, Z. (2016). Smartphone addiction and associated psychological factors. *Addicta: The Turkish Journal of Addictions*, 3, 193-207.
- Soni, R., Upadhyay, R., & Jain, M. (2017). Prevalence of smart phone addiction, sleep quality and associated behaviour problems in adolescents. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 5(2), 515-519.
- Tekin, C., Gunes, G., & Colak, C. (2014). Adaptation of problematic mobile phone use scale to Turkish: A validity and reliability study. *Medicine Science| International Medical Journal*, 3(3), 1361-81.
- Thulin, E., & Vilhelmson, B. (2007). Mobiles everywhere: Youth, the mobile phone, and changes in everyday practice. *Young*, 15(3), 235-253.
- Townsend, A. M. (2000). Life in the real-time city: Mobile telephones and urban metabolism. *Journal of Urban Technology*, 7(2), 85-104.

## Yerel Yerleştirme Sistemine İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Başiskele Örneği

GÜLŞAH ATASOY

MEB

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

DOĞAN GÜLLÜ

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

*Problem Durumu ve Amaç:* Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından temel eğitimden orta öğretime geçişte 2000 yılından itibaren bir çok sınav sistemi denenmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlarında yeni bir yerleştirme sistemi getirilmiştir. Yeni sistem ile ilgili belirsizlikler paydaşların kafalarında soru işaretlerine neden olmuştur. Bir çok soru ortadayken konu ile ilgili kişilerin görüşlerinin alınmasının, sistemin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. *Yöntem:* Araştırma verileri Kocaeli'nin Başiskele ilçesindeki devlet okullarında 8. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci, bu okullardaki 8. sınıfı okutan 15 öğretmen ve 8. sınıfta çocuğu olan 15 veliyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. *Bulgular:* Sistem değişikliğinden genel olarak, üç grubun da motivasyonlarının olumsuz etkilendiği, öğrencilerin bir kısmının ise yoğun kaygı yaşadıkları ve strese girdikleri belirlenmiştir. Tespit edilen en büyük sıkıntı ise sistem değişikliğinin alt yapısı hazırlanmadan uygulamaya konulması, ve süreç içerisinde değişikliklerin devam etmesinin kafa karışıklığı yaşanmasına neden olduğu şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin istedikleri okulu tercih edememeleri durumu da bir diğer sorun olarak tespit edilen bulgular arasındadır. Sınava girme zorunluluğunun kaldırılması, sınavın daha ayırt edici olması, evinin yanındaki iyi liseye sınavsız giriş hakkının bulunması genel olarak sistem değişikliğinin olumlu yönleri olarak belirtilirken sınavın zor olması, sürenin az olması soru sayısının azaltılması, kat sayı eşitsizliği, istediği okulu yazamamak gibi değişiklikler ise olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir. *Öneri:* Bireylerin öğrenim hayatını etkileyecek köklü değişiklikler yapılırken, önceki sınav sistemlerinin eksileri ve artıları tartışılması, pilot uygulamalarla karşılaşılabilecek sorunlar tespit edilmesi ve mutlaka paydaş görüşlerinden ve bilimsel çalışmalardan yararlanılması faydalı olacaktır.

## Giriş

Türk Millî Eğitim Sistemi'nin temel amaçlarından biri bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere yönlendirme hizmeti verilir. Bu hizmetin verilebilmesi için ölçme ve değerlendirme yapılması gerekir. Bu amaçla yapılacak tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirmenin öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinüşsel hazırlanmışlık düzeyleri açısından doğru tanıması ve mevcut özelliklerine uygun programlara yerleştirmesi beklenmektedir (Demirel, 2004). Yönlendirme ve yerleştirme hizmetlerinin niteliği eğitimin kalitesini belirler.

Türkiye'de 1955'ten itibaren yabancı dil eğitimi de veren kolejler kurulmuştur. Bu kolejler lise seviyesinde eğitim vermişlerdir. Kolejler, 1975 'te Anadolu Lisesi adını almıştır. Anadolu liselerinin bazıları paralı bazıları parasız eğitim yapmıştır. Bu liselerden mezun olanların daha başarılı olması nedeniyle bu okullara talep artmış ve liselere giriş sınavları önem kazanmıştır (Akyüz, 2007). Bu durum liselere giriş sınavlarında yapılan değişikliklere veliler ve öğrencilerin ilgisini arttırmıştır.

2005 yılında öğretim programlarımız yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim çok bilginin hızlı bir şekilde verildiği ve kavramadan ziyade ezberle yönelen bir eğitim öğretim yaşantısı yerine daha az bilginin derinlemesine incelendiği ve analiz edildiği bir eğitim öğretim yaşantısı gerektirir. Ayrıca öğretim süreci baskındır (Erdem & Demirel, 2002). Ancak Türkiye'de uygulanan sınav sistemlerinin de teşviki ile öğrenme, bilgiyi kavrama yerine sınavlara hazırlanmak olarak algılanmaktadır bu durum ise ezbercilğe yol açmaktadır (Akyüz, 2007). Süreç değerlendirmede portfolyolar, rubrikler, gözlem formları gibi ölçme araçları kullanılabilecek değerlendirme bir sınavla yapılması öğretimde aksaklıklara yol açmaktadır (Ocak, Akgül, & Yıldız, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım doğası gereği öğretim sürecinde aktif olan öğrencilerin klasik ölçme değerlendirme yöntemleri yanı sıra tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları da kullanılmalıdır. Öğrenciler katılıma ve performansa göre değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme süreci insan doğasına daha uygundur (Göçer, Arslan, & Çaylı, 2017). Bu nedenle öğrencilerin liselere yerleştirmelerinde mümkün olduğu kadar süreç değerlendirmesine dikkat edilmelidir.

Öğretim programlarının dinamikliği ile birlikte sınav sistemlerinin olumsuz yanları tespit edilip geliştirilmesi ya da tamamen değiştirilmesi son derece mantıklı olsa bile ülkemizde değişim çok hızlı olmuştur. Bu sebeple uygulamalar bilimsel açıdan yeterince incelenememiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından temel eğitimi bitiren öğrencilerin orta öğretime geçişinde 2000 yılından itibaren denenmiş sınav uygulamaları sırasıyla: Liselere Giriş Sınavı (LGS), Orta öğretim Kurumları Sınavı (OKS), Ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) (6,7 ve 8. Sınıflarda ve ardından sadece 8.Sınıfta), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Yerel Yerleştirme Sistemi (MYS)'dir.

OKS ve SBS sınavlarına yönelik bir çalışmada sosyoekonomik şartlara göre öğrenciye yapılan harcamalarda, coğrafi bölgeler arasında ve cinsiyetler arasında fırsat eşitsizlikleri olduğu ve PISA sonuçlarına göre OECD ülkelerine göre çok geride olduğumuz ve Türk Eğitim Sisteminin öğrencilerin çok az bir kısmını iyi eğitebildiği büyük çoğunluğu ise başarısız kılmakta olduğu belirtilmiştir (Sarier, 2010). SBS sınavına yönelik yapılan çalışmalarda sınavın 3 sene olması yaşam boyu öğrenme ilkesine daha fazla hizmet ettiği için daha uygun bulunmuştur. Ancak sınav kaygısını artırma konusunda endişelere neden olmuştur (Gündoğdu, Kızıltaş, & Çimen, 2010). Yapılan başka bir çalışma ise bireysel özelliklerin yanı sıra SBS sınavında maddi anlamda avantajı olanların daha başarılı olduğu gibi bir algı olduğunu belirtmiştir (Bal, 2011). TEOG sistemi ile ilgili yapılan bir çalışmada TEOG sisteminin en faydalı

yanlarından birinin öğrencilerin kendi okullarında sınava giriyor olmaları olduğu fakat bu uygulamada bir günde 3 ayrı sınav olmasından dolayı öğrencilerin sınav aralarında sınıf arkadaşları ile yaptıkları konuşmaların moral bozucu olarak nitelendirildikleri, düzeltme formülünün uygulanmamasının veliler ve öğrenciler tarafından olumlu bulunduğu fakat öğretmenler tarafından olumsuz bulunduğu ayrıca telafi sınavının olmasının da veli, öğrenciler ve öğretmenler tarafından olumlu olarak bulunduğu belirtilmiştir (Şad & Şahiner, 2016). Yapılan bir başka çalışmada TEOG sisteminde sosyoekonomik düzeyleri daha üstün olan öğrencilerin diğer öğrencilere fark attığı ve kaynaştırma öğrencileri için kendi öğretim planlarına uygun sınav yapılması gerektiği belirtilmiştir (Özkan & Özdemir, 2014) TEOG sistemi için yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin kendi sınıflarında sınava giriyor olmalarının öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiği belirtilmiştir (Özkan, Güvendir, & Satıcı, 2016). TEOG sistemi kapsamında yapılan araştırmalar genel olarak benzer bulgulara ulaşmakla birlikte sayıca yetersizdir. TEOG sisteminin iyileştirilmesi yerine sistemin tamamen değiştirilmesinin doğuracağı sonuçlar merak konusudur.

MEB süreç değerlendirme ile ilgili yaşanan sorunları azaltmak için sene sonunda TEOG sistemi ile birlikte okul notlarını da puanlama sistemine eklenmesini sağlamıştır. Bu amaçla 8. Sınıfların her iki döneminde Türkçe, yabancı dil, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve matematik olmak üzere her iki dönemde altı dersin ikinci yazılı sınavının ülke çapında ortak sınav yapılması uygulamaya konulmuştur. Bu sayede süreç değerlendirmesi, eski sisteme nazaran daha fazla uygulanmaya çalışılmış ve okul notlarının değeri artmıştır (MEB, 2013). Yapılan son değişikliklerde ise LGS ile süreç değerlendirme dahil edilmezken, yalnızca yerel yerleştirmede okul notlarının öğrenciye puan kazandırması söz konusudur.

2017-2018 eğitim-öğretim yılına TEOG sınavına girmek üzere başlanmış kısa bir süre sonra sınav iptal edilmiştir. Yerine gelecek sınav sistemi ile ilgili belirsizlik ortamı tartışmalara neden olmuştur. Belirsizlikler genel olarak soru sayısı, soru tipi (açık uçlu-çoktan seçmeli), sınav sorularının kapsamı (6,7 ve 8. Sınıftan konular-8. Sınıftan konular), sınavın adı (MYS-LGS), sınavsız yerleşecek olan öğrencilerin gideceği liselerin hangi liseler olacağı şeklindedir.

MEB tarafından yayımlanan klavuza göre yerleştirme merkezi ve yerel yerleştirme olmak üzere iki şekilde yapılacaktır. Merkezi yerleştirme, merkezi sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına tercihler doğrultusunda Merkezi Sınav Puanı üstünlüğüne göre yapılacaktır. Yerel yerleştirme, okulların türü, okulların kontenjanı, okulların buldukları yere göre oluşturulan ortaöğretim kayıt alanı ile öğrencilerin ikamet adresleri, öğrencilerin ortaokullarda bulunışlıkları, tercih önceliği, okul başarı puanları, devam-devamsızlık ve yaş kriterleri göz önünde bulundurularak yapılacaktır (MEB, 2018) Milyonlarca öğrenciyi, öğretmeni ve veliyi doğrudan ilgilendiren bu konuda daha çok sayıda ve geniş katılımlı araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, uygulamaya yeni konulan orta öğretime geçiş sistemine ilişkin sistemden etkilenecek olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- 1)8. sınıf öğrencilerinin, bu öğrencilerin velilerinin ve bu kademede görev yapan branş öğretmenlerinin yeni sınav sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2)8. sınıf öğrencilerinin, bu öğrencilerin velilerinin ve bu kademede görev yapan branş öğretmenlerinin yeni sınav sistemi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 3)8. sınıf öğrencilerinin, bu öğrencilerin velilerinin ve bu kademede görev yapan branş öğretmenlerinin yeni sınav sisteminden beklentileri nelerdir?

*Anahtar Kelimeler: Adrese Dayalı Yerleştirme, Yerel Yerleştirme Sistemi, Merkezi Sınavlar, Liselere Giriş Sınavı(LGS), Sistem değişikliği*

### **Araştırmanın Önemi**

Temel eğitimden orta öğretime geçişte sınav sisteminin değişmesi ile birlikte öğrencilerin sınava hazırlıklar da değişmiştir. Sistem değişikliği yeni olduğu için literatürde konu ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Konu ile ilgili öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri liselere giriş merkezi sınav sisteminin ve yerel yerleştirme sisteminin şekillendirilmesi için katkı sağlayacaktır. Bu sistem hakkında araştırma ile toplanan verilerin ileride bu konuda çalışma yapacak kişilere kaynak teşkil etmesi, yeni uygulanmakta olan bir sistem olduğu için bu konu hakkında ilgili kişilerin görüşlerinin, araştırma yapmak isteyenlere ışık tutması, konu ile ilgili problemlerin saptanması bakımından önemli olabileceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Değişen sınav sistemini bir durum olarak algıyorsak bu durumdan etkilenen öğrenci, öğretmen ve velilerin bu durum ile ilgili görüşleri, özellikle öğrencilerin nasıl etkileneceği ile ilgili görüşlerin alındığı bu çalışma, nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Görüşler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu, Kocaeli ilinin Başiskele ilçesinde bulunan devlet okullar için Başiskele MEM'den istenen 2016-2017 Eğitim öğretim yılı TEOG sınavı başarı puanları kullanılarak amaçlı tabakalama yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalama işlemi için okullar başarı puanına göre sıralanmış ve ilk sıradaki orta ve son sıradaki 3 okul seçilmiştir. 3 okulun herbirinden gönüllülük esasına göre seçilen 8. sınıfta okuyan, 8.sınıf okutan ya da 8. sınıfta öğrencisi olan 5 öğretmen 10 öğrenci ve 5 veli olmak üzere toplam 60 kişi belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Verilerin öğrenci, öğretmen ve velilerden yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmesi planlanmıştır. Her üç gruba sorulacak soruların paralellliğini sağlamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu tekniğin seçilmesinin sebebi sorgulayan ve yanıtlayanın bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilmesine imkân vermesi ve yanıtların daha da açılabilmesini sağlamasıdır. Görüşme formunda bulunan 13 soru için uzman görüşü alınmıştır. Sorular için pilot uygulama yapılarak soruların işlerliği kontrol edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve ses kaydı tutularak yapılmıştır.

### Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılarak kodlama yapılırken bu yanıtlara katılan birey sayısı da belirlenmiştir. Kodlanan ifadeler bir araya getirildiğinde aynı koda işaret eden farklı alt temalar olduğu ortaya çıkmıştır. Temaların araştırmanın verilerini en iyi şekilde açıklamasına dikkat edilmiştir. Analizin güvenilirliği için her aşamada iki araştırmacının ayrı ayrı buldukları kodlar ve kodlarla ortaya çıkan temalar karşılaştırılarak tutarlılığa özen gösterilmiştir. İlgisiz ifadeler ve bir tema altında toplanamayan yanıtlar analizden çıkarılmıştır. Katılımcı her üç gruptan doğrudan alıntılar için, katılımcılara birer numara verilmiş, alıntının kimden yapıldığını belirtmek için kısaltmalar kullanılmıştır.

### Bulgular

#### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulguları öğrencilere, öğretmenlere ve velilere sorulan her bir soru için, ayrı bir tablo halinde düzenlenmiştir. Katılımcılara sorulan ortak sorular aynı tabloda gösterilmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların tümüne ilk olarak 'MYS (Yerel Yerleştirme Sistemi) ve LGS (Liselere giriş merkezi sınavı) hakkında ne biliyorsunuz?' sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Soru 1 için öğrenci, öğretmen ve velilerin verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Alt tema/ Görüşler
Öğrenciler	30	Merkezi sınav hakkında bildiklerim	23	Zor bir sınav olacak 3 yanlış 1 doğruyu götürüyor %10'luk baraj var İyi liselere sınavla giriliyor
		Yerel yerleştirme sistemi hakkında bildiklerim	28	Sınavı kazanamayanlara uygulanacak 3 çemberli sistem var İstemediğim bir okula gidebilirim Diploma notuna bakılacak
		Bilmiyorum	4	–
Öğretmenler	15	Merkezi sınav olacak	13	Bilgiyi yorumlamaya dayalı bir sınav Sınava isteyenler girecek Elit okullara sınavla giriliyor
		Yerel yerleştirme sisteminin uygulanacak	9	Adresine en yakın okullardan 5 tercih yapılacak Okul notlarına göre yerleşecek
		Bilmediklerim var	3	%10'luk dilim Türkiye geneli mi İl genelinde mi belirlenecek Okul notları etkili olacak mı?
		Bilmiyorum	1	Açıklamalar eksik, klavuz yayımlanmadı

<b>Veliler</b>	15	Merkezi sınav olacak	4	Zor bir sınav, %10'a girenler kazanır 3 yanlış bir doğruyu götürüyor Açık uçlu sorular
		Yerel yerleştirme sisteminin uygulanacak	8	Notlara bakılmayacak Eve en yakın okula yerleşecek
		Emin değilim	7	Herkes başka bir şey söylüyor Hiçbir şey net değil
		Bilmiyorum	3	-

Tablo 1 de öğrenciler, öğretmenler ve veliler için ayrı temalar bir arada verilmiştir. Araştırma katılımcılarının çoğunun yeni sistemle ilgili bilgileri olduğu görülmüştür. Ancak bazı katılımcılar yanlış bazıları da eksik bilgilere sahiptir ya da bildiğinden emin değildir. Aşağıda grupların her birinden olmak üzere, en kapsayıcı görüşlerden birer örnek verilmiştir.

Öğrenci katılımcılardan Ö6'nın cevabı şu şekildedir:

*'Sınav Haziran'ın ikisinde olacak. Çember sistemi kullanılacak adrese dayalı yerleştirmede. 90 soru. Hangi konulardan çıkacağına tam belli olmadığını ve örnek soruların zor olduğunu biliyorum. Adrese dayalı sistemin de büyük ihtimalle puana göre olacağını düşünüyorum.'*

Öğretmen katılımcılardan H2 ise soruyu şu şekilde cevaplamıştır:

*'Aslında ilk başta soru sayısı ile başladı bu iş soru sayısı arttırdı fen bilgisi öğretmeniyim ben. 20 soru üzerinden değerlendirileceği düşünülüyor. Yanlışlar doğruyu götürecekti dedi daha sonra böyle bir bilgi verilmedi bu konuda bir netlik yok. Son yapılandırma test olacağı söylendi açık uçlu sorular vardı. 6 ve 7. sınıf müfredatını da içerecek dedi ardından sadece 8. sınıftan soru hazırlanacak. Soru örnekleri yayınlandı. O sorularda biraz eski sorularla yeni sorular karıştırılmış modifiye edilmiş soru tarzı çocuklar da çok zorlanmadı yaparken. Sorular kolay değildi ama zor da bulmadı çocuklar. Matematik ve Türkçe soruları zordu.'*

Katılımcıların bilgi eksikliklerinin nedeni araştırmanın yapıldığı sırada okullara resmi bir açıklama yapılmamış olması ve kılavuzun yayımlanmamış olmasıdır.

Öğrenci, öğretmen ve veli katılımcılara ikinci soru olarak *'Liselere girişteki sistem değişikliği motivasyonunuzu nasıl etkiledi?'* sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 2'de düzenlenmiştir.

Tablo 2: Soru 2 için katılımcıların verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
<b>Öğrenciler</b>	30	Olumsuz etkiledi	29	İki ay ders işleyemedik İstemediğim bir liseye gidecektim gibi hissediyorum Hayal kırıklığı oldu
		Etkilemedi	1	Önce sevindim sonra üzüldüm pek etkilemedi
<b>Öğretmenler</b>	15	Olumsuz etkiledi	13	Çocukların ve bizim motivasyonumuz kötü etkilendi Belirsizlik her zaman kötü etkiler
		Etkilemedi	2	Beni etkilemedi ancak sistem değişikliği öğrencileri olumsuz etkiledi
<b>Veliler</b>	15	Olumsuz etkiledi	10	Geç vakitte haber verdiler Zaten kazanamayacağız diyorlar Stresten çocuğun kafasında yaralar çıktı
		Etkilemedi	5	Çalışan her zaman çalışır



Hiç etkilenmedi. Yeni sistem daha iyi gibime geliyor.

Tablo 2 incelendiğinde sistem değişikliğinden olumlu etkilenen bir grubun olmadığı görülmektedir. Motivasyon kaybına sebep olarak, genellikle belirsizlikler, sistem değişikliğinin geç duyurulması ve bu değişikliğe kendilerini hazır hissetmemeleri şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenci katılımcılardan Ö7'nin açıklamaları aşağıdaki gibidir.

*'İlkin moralim bozuldu. Ya kazanamazsam %10'luk kesime giremezsem imam-hatip lisesine gitmek istemem. Anadolu lisesi ya da fen lisesine gitmek benim tercihim. Bu yüzden motivasyonum düştü.'*

Veli katılımcılardan V9'un açıklamaları şöyledir:

*'TEOG varken hedefleri vardı. TEOG kalkınca birden saldılar kendilerini. Nasıl olacak, nereye gidicem diye endişeleniyorlar. Aralarında okulları değerlendiriyorlar. Şu lise kötü bu lise kötü diyorlar. Benim kızım kafasından okul belirlemiş Başiskele Anadolu Lisesine gidicem diyor. Ama çalışmak yok. Açıklama yok bu TEOG neden kalktı? Belli değil. Sistemin nasıl uygulanacağını hala tam olarak bilmiyoruz.'*

Velinin açıklamalarında geçen Başiskele Anadolu Lisesi; Başiskele'de bulunan ve sınavsız yerleştirme ile öğrenci alacağı tahmin edilen en iyi lisedir. Yeni sistemin bazı öğrencilerin, ders çalışıp kendilerini geliştirmek yerine zaten evinin yakınında olan iyi liseye gidebilme düşüncesini oluşturabileceği ve öğrencileri kolaylığa ve tembelliğe itebileceği gibi bir kaygıyı beraberinde getirdiği görülmektedir.

Sistem değişikliğinin birkaç gün içerisinde yapıldığını temelini olmadığını ve sınav ile ilgili düzenlemelerin süreç içerisinde yapılmasından rahatsız olan öğretmenler olduğu da tespit edilmiştir.

H3

*'Konudan etkilenen bütün öğrenci öğretmen ve velinin motivasyonu olumsuz etkilendi. Bu konuda kimseden olumlu bir cümle duymadım. Bu sanki kervan yolda dizilir mantığıyla her hangi bir altyapı çalışması olmadan yapıldı. Milyonlarca kişiyi ilgilendiren bu sistem bir kaç gün içerisinde değişti. Zaten kendini ispattırmış oturmuş bir sistem vardı.'*

H4

*'Benimki pek değişmedi. Sonuçta bir sınav var. En başında açık uçlu sınav olacağını söylediler. Çocukları ona hazırladılar. Sonra çoktan seçmeliye döndü. Sınav süresi değişti. Soru sayısı değişti. Bi muallaklık var ama benim motivasyonum etkilenmedi. Sonuçta sınav odaklı yaşıyoruz her durumda. Kafa karışıklığı yaratıyor. Çocukların motivasyonunu olumsuz etkiledi.'*

Katılımcılara üçüncü soru olarak *'Liselere giriş merkezi sınavlarında düzeltme formülü uygulanması (üç yanlışın bir doğruyu götürmesi), sizce faydalı mıdır? Neden?'* sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci ve velilerin çoğunun düzeltme formülünün uygulanmasından memnun olmadığı, öğretmenlerin ise kısmen memnun olduğu görülmektedir. Bunun sebebi öğrenci ve velilerin bu duruma bireysel bakmaları ve kendileri açısından değerlendirme yaparken genel ile ilişkilerini göz ardı etmeleri olabilir.

Tablo 3:Soru 3 için katılımcıların verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Faydalıdır	4	Öğrencileri daha doğru seçer Daha mantıklıdır
		Faydalı değildir	23	Stresimi artırıyor Boş bırakmak zorunda kalıcım Yüzdelik dilimimi etkileyecek Yaptığım doğruları silecek Dikkat hatası yapılabilir Alışkın değiliz
		Faydası da zararı da vardır	3	Eleme için iyi zor sınavda kötü Faydalı değil ama şansına kazanmaları önler
Öğretmenler	15	Faydalıdır	10	Daha iyi bir seçme yapmamızı sağlar

				Şans faktörü azalır. Kalite artar
		Faydalı değildir	3	Cezalandırmak gibi bir yöntem Bu durum çocukların motivasyonunu ve paniğini artırır
		Faydası da zararı da vardır	2	Faydalıdır ama çocuklar için zor bir süreç başarıyı düşürür. Merkezi sınavlarda uygulanması seçiciliği ve ayırt ediciliği artırır
<b>Veliler</b>	15	Faydalıdır	4	Bu olmayınca bilgiyi yeterince ölçemiyorlar Çocuklar bilmediği soruları kafadan atmayacaklar Daha dikkatli olmalarını sağlar
		Faydalı değildir	11	Çocuklar daha fazla heyecanlanacaklar Eskiden %25 doğruyu tutturma ihtimali vardı Bir hatası yüzünden doğrusu gidecek

Aşağıda her grubun yanıtlarından en kapsayıcı örnekler verilmiştir

Öğrenci katılımcılardan Ö11'nin cevabı aşağıdaki gibidir

*'Bence faydalı değil. Bir soruda bir kaç şık arasında kalırsak onu yanlış yaparsak doğrumuz gidecek ama böyle olmasaydı doğrumuz gitmeyecekti. Bu durum daha fazla stres yapmama neden oluyor.'*

Öğretmen katılımcılardan H1'nin açıklamaları aşağıdaki gibidir

*'Bence faydalıdır. Madem ki seçme yapıyoruz daha iyi bir seçme yapmamızı sağlar. Örneğin bir öğrenci 15 tane bilerek soru yapmış 5 tane de hasbel kader atmış yani hiç bir fikri yok soru ile ilgili. Bunun tamamının da doğru çıkması bilerek yapan öğrencinin önüne geçilecektir.'*

Velî katılımcılardan biri (V10)'nin açıklamaları aşağıdaki gibidir

*'Zararlı. Çünkü yaptığı doğrular da gidecek. Boş bırakmayı bilerek yapsa yani tam emin olsa boş bırakır puanı çok düşer.'*

Öğrenciler ve öğretmenlerden bazıları düzeltme formülü uygulanmasının işleri zorlaştıracağını ancak şans başarısını önleyerek daha adaletli bir sonuç yaratacağını belirterek hem olumlu hem de olumsuz taraflarına değinmiştir. Bu duruma istinaden katılımcı öğretmenlerden H9'un yanıtı

*'Aslında faydalı gibi ama çocukların alışmadığı bir sistem bir alışma süreci olacaktır. Faydası atması engeller.'* şeklindedir.

Sadece öğrenci ve velilere dördüncü soru olarak *'Liselere giriş için yapılacak merkezi sınava herkesin girmesi zorunluğunu kaldırıldı. Bu konu hakkında neler düşünüyorsunuz? Merkezi sınava girmeyi düşünüyor musunuz?/ Çocuğunuz sınava girmeyi düşünüyor mu?'* sorusu yöneltilmiş ve yanıtlara göre tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4:Soru 4 için öğrenci ve velilerin verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Olumludur	18	Çok çalışmayan öğrencilere uygundur İsteğe bağlı olmalıdır Kendine inanmayanlar baskı ve strese girmez Başarılı ve başarısız öğrenci ayrılır.
		Olumsuzdur	6	Puana göre yerleşmeliyiz Doğru eleme yapılabilmesi için gereklidir Sınavla yerleştirme daha adaletlidir şansın önüne geçer
		Anlamsızdır	6	Herkes sınava girecek, Bir şey değişmedi

		Sınava gireceğim	29	Şansımı denemek istiyorum Kendime inanıyorum
		Sınava girmeyeceğim	1	Düşünmüyorum
<b>Veliler</b>	15	Olumludur	9	Her öğrenci girmek zorunda değil Stresi önler Çocuk kapasitesine göre sınava girecek
		Olumsuzdur	5	En azından kendilerini denerlerdi Herkesin kapasitesine göre yerleşmesi daha iyi
		Fark etmiyor	1	Çocuk ders çalışmıyor. En yakın okula gideceğim diyor
		Sınava girecek	14	Sınava girmesini isterim Büyük ihtimalle girecek Çocuğumu zorla sınava sokucam
		Sınava girmeyecek	1	Adrese dayalı yerleştirileceğim diyor

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğunun sınav zorunluluğunun kaldırılmasını olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Olumlu bulmalarının sebebi genel olarak sınava hazırlanmayan öğrencilerin kendilerini boş yere strese sokmalarının önüne geçilmiş olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci katılımcılardan Ö7'nin cevabı:

*'Daha çok çalışmayan, istemeyen kişiler girmeyeceği için ve zorunlu olmadığı için onlar için daha iyi oldu. Çünkü meslek lisesine gitmektense anadolu lisesi kazanma hakkı doğru onlara. Ben sınava girmeyi düşünüyorum.'* Şeklinde.

Öğrenci katılımcılardan Ö1 ise

*'Kaldırıldı iyi bir şey oldu. Ama şöyle de diyebilirim ki yine herkes giricem şansımı denicem diyor. Pekte bir fark olmadı yani.'* şeklinde soruyu yanıtlarken bu uygulamanın çok anlamlı olmadığına vurgu yapmaktadır.

Veli katılımcılardan V8

*'Mantıklı. İstemeyen strese girmez. İsteyenlerin önü açılacaktır. Benim çocuğum sınava girecek'* şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir.

Katılımcılardan iki kişi sınava girmeyeceğini belirtirken diğer bütün katılımcılar sınava gireceklerini belirtmişlerdir. Kendine güvenmeyen öğrenciler ya da öğrencilerine güvenmeyen veliler ise en azından şansını denemesi ve kendi seviyesini görmeleri açısından sınava girmeyi düşünmektedir. Bu konu ile ilgili bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

Veli katılımcılardan biri (V6)

*'Faydalıdır. İsteyenin girmesi daha iyi. Ben çocuğum zorla sınava sokucam zaten olumsuz sonuçlanacak. Ben ne geleceğini biliyorum. Ancak yine de sınava girmesini istiyorum.'*

Öğrenci katılımcılardan biri ise (Ö17)

*'Sınava girmeyi düşünüyorum. Şansımı denemeliyim. Herkesin girmesi zorunlu olmalıydı. Ne kadar çok kişi sınava katılırsa geçme şansımın artacağını düşünüyorum.'*

Katılımcı grupların hepsine yöneltilen beşinci soru *'Sizce liselelere giriş için okul notlarının kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?'* Şeklinde. Soruya verilen cevaplar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5:Soru 5 için öğrenci ve velilerin verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	Alt Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30		Bize katkı sağlar	21	Sınavı kazanamazsak iyi okula gidebiliriz Kaç senelik emeğin karşılığı alınmış olur Stresimizi azaltır
			Okulların kalitesi korunur	4	Eşit seviyeli okullarda konular hızlı ilerler İyi liselerin kalitesi düşmemelidir
			Adalet sağlanır	2	İyi bir liseyi evim uzak diye kaçırmam önlenir
			Yoktur	3	-
			Bizi kötü etkiler	11	Geçmiş yılların notlarına bakılırsa kötü Notu kötü öğrenciler geride kalır
			Haksızlık olur	4	Özel okullar şişirme notlar veriyor Her öğretmen adil not vermiyor
			Yoktur.	15	-
			Öğrenci-okul ilişkisi olumlu etkilenir	8	Öğrencilerin derse ilgileri artar, Sadece ana dersler değil tüm dersler önemli olur ve çocuklar çok yönlü gelişmiş olur
			Okulların kalitesi korunur	2	İyi öğrenciler sınavı kazanamazlarsa gidecekleri okullarda benzer seviyeli öğrencilerle okurlar
			Adalet sağlanır	3	Ortaokul dönemi çalışmalarının karşılığını alırlar. Hak eden hak ettiği liseye yerleşir
Öğretmenler	15		Yoktur	2	-
			Öğrencileri olumsuz etkiler	2	Notları kötü olupta o sınavda ya da son senesinde bir patlama yapabilecek çocukları olumsuz etkiler
			Haksızlık olur	8	Özel eğitim kurumları ile devlet okulları arasında notla değerlendirme arasındaki fark var Öğretmenlerin notların şişirilme olasılığı vardır.
			Öğretmenler olumsuz etkilenir	2	Veliler tarafından öğretmene yapılan bir baskı oluyor notlarla ilgili mesela benim çocuğum niye 98 aldı da 100 değil gibi
			Yoktur	4	-
			Öğrencilere katkı sağlar	12	Çocuk başarılıysa notlarındaki yükseklik puanını da yükseltir öğrenciler sadece bir yıl değil kaç yıl çalışırlar
			Okulların kalitesi korunur	3	Kötü öğrenciler iyi liselere girerse liselerin performansı düşer
			Okulların kalitesi korunur	2	Okulların kalitesi korunur
			Adalet sağlanır	2	Adalet sağlanır
			Yoktur	3	Yoktur
Veliler	15				

Olumsuz yönleri	Adalet sağlanır	2	Başarılı ile başarısızın ayıtılması iyidir. notların kullanılması emeğin karşılığıdır
	Öğrencileri olumsuz etkiler	2	Notu düşük olan bir çocuk lisede yükseltebilir
	Haksızlık olur	3	özel olullarda not şişirme durumdevlet okulundaki öğrencilerin önlerine geçmelerine neden olur
	Yoktur	10	-

Tablo 5'i incelendiğinde bir çok farklı görüşün ortaya çıktığı söylenebilir. Ortaeğitim kurumlarına yerleştirme yapılırken okul notlarının da kullanılmasının olumlu yönü olarak öğrencilerin okula ilgilerinin artması, süreci daha iyi değerlendirebileceği, adrese dayalı yerleştirmeyi daha adil hale getireceği ve benzer seviyeli öğrencilerin yerleşeceği ortaöğretim kurumlarının kalitelerinin korunacağı gibi görüşler belirtilmiştir. Olumsuz yön olarak ise okul notları kötü olan öğrenciler için dezavantaj yaratacağı, özel okulların not verme sistemi ile devlet okullarının not verme sistemlerinin farklı olması, her öğretmenin eşit not vermemesi ya da adil olmaması, veliler tarafından öğretmenlere yapılan not baskısının artması, gibi görüşler belirtilmiştir. Her grup için kapsayıcı örnekler şu şekildedir

Öğretmen katılımcılardan H10

'Özel okulların çok adil bir not değerlendirmesi yaptıklarını düşünmüyorum. Daha çok şişirme notlar veriliyor. Bu da devlet okullarında okuyan öğrencilerin haksızlığa uğramaları demek. Öte yandan öğrencilerin ortaokul döneminde çalışmasının karşılığı demek. Bu karşılığın liseye yerleştirilmesinde ona bir kolaylık sağlaması da önemli.'

Öğrenci katılımcılardan Ö24

'Olumlu yönü liselere girerken notlarımıza bakarak bizleri tanıyabilirler. Olumsuz yönü ise Orta derecede olan öğrenciler notları iyi olmadığı için onlar iyi liselere giremeyecek.'

Velilerden biri V6

'Olumlu yönü öğretmenler daha iyi bilir öğrencilerin durumlarını Olumsuz bir yanı yoktur.' şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Dikkat çeken öğrenci görüşlerinden biri (Ö2)

'Olumlu yönü sınavdan aldığımız not düşük olursa onunla yükseltilir. Ama yerel yerleştirme sisteminde okul notlarının kullanılması kötü. Çünkü ben Başiskele Anadolu Lisesine gidicem evim yakın ve okul notlarına bakılırsa benden yüksek notlu biri benim önüme geçer ben engellenmiş olurum.' Şeklinde burda öğrenci notu kendinden yüksek olan birinin evinin yakınındaki iyi liseyi kazanmasını haksızlık olarak değerlendiriyor olması hak ve haksızlık kavramlarının anlamlarını sorgulatar niteliktedir.

Katılımcılara sorulan 'Sistemin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için sizce neler yapılabilir? Sorusuna verilen yanıtlar tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6:Soru 6 için öğrenci ve velilerin verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Belirsizlikler giderilmelidir	3	Bu sene uygulanmamalıdır Sağlık meslek liselerinin ne olacağı netleştirilmelidir
		Yerleştirme yöntemi değiştirilmelidir	18	Sınavdan aldığı not ile yerleştirme yapılmalı TEOG'a geri dönülmelidir, Adres dikkate alınmasın İstedığımız okulu tercih edebilmeliyiz
		Sınav şekli değiştirilmelidir	18	Üç yanlış bir doğruyu götürmemeli Kolay bir sınav olsun, Süre uzatılsın İnkılap tarihi, din kültürü ve ingilizce soru sayısı artırılmalı, %10 barajı yükseltilmeli

		Paydaşların görüşleri alınmalıdır	3	Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmalı
		Fikrim yok	1	-
<b>Öğretmenler</b>	15	Belirsizlikler giderilmelidir	6	Başarı puanlarının etkisi netleştirilmeli ve yerleştirmede kullanılmalı Sistem ile ilgili açıklamalar geciktirilmelidir Sistemin bir alt yapısı olmalı eksiklikleri giderilmeli Değişiklikler kademeli bir şekilde uygulanmalıdır
		Yerleştirme yöntemi değiştirilmelidir	6	Adrese dayalı yerleştirme bir zorlama ve dayatmadır. TEOG benzeri bir sistem uygulanmalı Nitelikli okul kavramı yanlıştır İkametgahta da insanlar hileye başvuracaklar. Nitelikli okul sayısı arttırılmalı. Diploma puanının ölçülmesi profesyonel yapılmalıdır
		Sınav şekli değiştirilmelidir	5	tek sınav olması kötü Sınav notu ile daha fazla sayıda öğrenci yerleştirilmeli Derslerin katsayıları ve soru sayıları dengelenmeli. Sorular müfredata uygun olmalıdır.
		Paydaşların görüşleri alınmalıdır	3	Öğrenci yerleştirmede öğretmen kurulu kurulmalı bu kurul ve rehberlik servisinin kararları öğrenci yerleştirmede etkili olmalıdır.
<b>Veliler</b>	15	Belirsizlikler giderilmelidir	3	Öğrencilere sistem hakkında konferanslar yapılmalı. Ne yapılırsa bir an önce yapılınsın.
		Yerleştirme yöntemi değiştirilmelidir	5	Not ortalamasına bakılması gerekir. Tercih sayıları arttırılabilir. Adrese dayalı sistem değiştirilmeli
		Sınav şekli değiştirilmelidir	7	Üç yanlış bir doğruyu götürmesi kaldırılınsın. Soruların kolaylaştırılması
		Paydaşların görüşleri alınmalıdır	2	Fikirlerimiz alınmalı özellikle çocukların fikirleri Çocukların mutlu olabileceği bir sistem oturulup konuşularak belirlensin
		Fikrim yok	6	-

Tablo 6 ya göre en büyük sıkıntılardan biri belirsizliklerin giderilmemiş olmasıdır. Belirsizliklerin giderilmesi istenmektedir. TEOG'un geri gelmesini ya da TEOG benzeri düzenlemeler yapılmasını isteyenler bulunmaktadır örneğin öğrenci katılımcılardan Ö1

*'Bence bu sene uygulanmamalı. Yani çok ani oldu ya da dediğim gibi her şey tamamen söylenmeli ve eski sisteme daha yakın olmalı çünkü şu an biz çok zorlanıyoruz. Mesela adrese dayalı bence kötü bir fikir çünkü yanındaki okul köü olabilir. Bence herkes sınava girip TEOG gibi sınavdan aldığı notlarla okullara yerleştirilmeli.'*

Katılımcı öğretmenlerden H3

*'TEOG benzeri bir sistem uygulanmalı. Adrese dayalı yerleştirme bir zorlama ve dayatmadır. Çünkü lise çağına gelmiş bir öğrenci kendi ulaşımını sağlayabilir ve hangi okulu istiyorsa oraya gidebilir. Her öğrencinin evinin yakınında her türden*

okul yok. Eğer bu çemberi genişletirseniz adrese dayalının bir mantığı kalmaz. Eski sistem çok daha iyiydi öğrenciler kendi okullarında sınava giriyorlardı sistemin tek eksikliği düzeltme formülü uygulanmamasıydı.’

Katılımcı velilerden V7

‘Çocukların mutlu olabileceği bir sistem oturulup konuşularak belirlensin. Herkes kapasitesine göre yerleşsin. Yanlış doğruyu götürmesin. Geç haber verildi. Bu seneki çocuklara bir çare bulunsun. Çünkü motivasyonları çok düştü.’

Şeklinde ifade etmişlerdir.

Bütün katılımcı gruplar sistem değişikliği yapılırken paydaşların görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen katılımcılardan H1

‘Bikere başarı puanları netleştirilmeli ve yerleştirmede kullanılmalı. Bir diğeri öğrenci yerleştirmede öğretmen kurulu kurulmalı ve ona göre yerleştirme yapılmalı. Çocuk meslek lisesine mi gitmeli yoksa akademik eğitime devam etmesi gerekiyor. 8. Sınıf öğretmenler kurulu ve rehberlik servisinin birlikte vereceği kararlar çok önemli. Diyelim ki Ayşe sınavı kazanamadı ve not ortalaması da düşük ama ben biliyorum ki Ayşe nin ailevi bir problemi var ve maddi durumu kötü özel ders alamadı gibi durumlar var Ahmet ise sürekli özel ders aldı ve Ayşe’yi bir puanla geçti. Şimdi okula hangisi yerleşecek ben biliyorum ki Ayşe oraya giderse çok daha iyisini yapar. İşte bu konuda bir etkimin olmasını istiyorumŞeklinde görüşlerini belirterek bir öğretmen komisyonun kurulması gerektiğini ve öğrenci yerleştirmede bir etkisinin bulunması gerektiğini belirtmiştir.’

Araştırmamızın sekizinci sorusu olarak bütün katılımcı gruplara ‘Bir önceki sistem olan TEOG sisteminde yılda iki kere altışar sınav yapılıyordu. Yeni sistemde merkezi sınav sene sonunda bir kere yapılacaktır ve telafi sınavı kaldırılmıştır bu konu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 8’de düzenlenmiştir.

Tablo 8:Soru 8 için katılımcıların verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Senede iki kere sınav yapılması daha iyidir	29	İkinci sınavda düzeltme şansımız oluyordu Stresimi azaltıyor Bütün konulardan aynı anda sorumlu olmak daha zor TEOG keşke kalkmasaydı
		Kararsızım	1	Tek sınav olunca sınav erken olmuyor daha az stres olunur ama diğer yandan konular birikiyor
		Mazeret yapılmalıdır	sınavı 29	Hastalık, kaza gibi durumlar olabilir
		Bilmiyorum	1	-
Öğretmenler	15	Senede iki kere sınav yapılması daha iyidir	13	Tek sınav baskıyı artırır Eğitim bir süreçtir ölçme değerlendirme de aynı şekilde öğrencinin sene sonunda girdiği bir sınavla öğrenciyi yerleştirmek doğru değil. Birinde başarısız olsa diğerini kurtarabiliyor. Sınav kapsamının genişliği öğrencileri umutsuzluğa sürüklüyor
		Tek sınav daha iyidir	1	Sürekli sınava girip çıkmak çocukların stresini daha da artırıyor
		TEOG daha iyiydi	4	Çocuklar kendi okullarında sınava giriyorlardı. Tanıdıkları sosyal çevrelededi. Şimdi muhtemelen tanımadıkları bir ortamda girecekler tek sınav olacak Kesinlikle TEOG çok daha iyi ve verimli çalışıyordu. TEOG, çalışmaların sistemli ve sürekli olmasını sağlıyordu. Bu sistem motivasyonu düşürebilir.

		Mazeret yapılmalıdır	sınavı	15	Öğrencinin elinde olmayan sebeplerden dolayı sınava girmemesinin sonucunda istediği liseden mahrum kalması doğru değil geri getirilmeli
Veliler	15	Senede iki kere sınav yapılması daha iyidir	sınav	9	İki sınav olması daha motive edici tek sınav daha korkutucu oluyor tek güne bağlanmamış olur sınav sonucu ilk dönem işlediği konuları unutulabilir
		Tek sınav olması daha iyi	sınavı	6	Tek sınav olması daha iyi, iki kere strese girmeyecekler Sıkı çalışıp bir kerede kendini ifade edebilir Birden fazla sınav olunca her sınav arasında bocalayabiliyorlar
		Mazeret yapılmalıdır	sınavı	14	insanlık hali haklı gerekçe ile sınava girememiş olabilirler
		Mazeret yapılmamalıdır	sınavı	1	Mazeret sınavı yapılmasını

Tablo 8 incelendiğinde görülüyor ki katılımcıların büyük çoğunluğu iki sınav olmasını ve mazeret sınavının yapılmasını istiyor.

Öğrenci katılımcılardan Ö30

*'Çok kötü oldu. Bir derste bile bir çok konuvar bu konularında bir çok ince ayrıntıları var çok fazla vakit alacak. Nasıl başarılıyım bilmiyorum. Mazeret sınavı olması gerekiyor. İnsanlık hali'*

Öğretmen katılımcılardan H6

*'Sınavın çoklu olması öğrencilerin kaygı seviyesini en aza indiriyor. Birinde başarısız olsa diğerini kurtarabiliyor. Tek sınav olduğu zaman o anki şartlar, günün koşulları, çocuğun o anki psikolojisi yani olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ama çift sınavda bun telafi etme şansı var. Mazeret sınavları kalkmaması gerekir.'*

Veli katılımcılardan V2

*'İki sınav olması daha motive edici tek sınav daha korkutucu oluyor. Ayrıca mazeret sınavı olması gerekir mesela benim öğrencim hasta ve inşallah sınav da hastalanmaz.'*

şeklinde soruyu yanıtlamışlardır.

Araştırmamızın dokuzuncu sorusu olarak sadece öğrenci ve velilere *'İyi bulduğunuz bir lisenin yakınına taşınır mısınız? Cevabınız evetse bu sizi nasıl etkiler?'* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 9'de düzenlenmiştir.

Tablo 9:Soru 9 için öğrenci ve velilerin verdikleri cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Evet	17	Taşınırım Akrabamın yanına ikametgahımı taşırım Ailemle düşündük ama 6 ay sınırı gelince vaz geçtik
		Olumlu etkiler	9	İyi bir lisede okumuş olurum Yeni ev değişiklik olur Motivasyonumu artırır
		Olumsuz etkiler	2	Maddi yönden olumsuz etkiler Çevre ve adapte sorunu olabilir
		Hayır	13	Taşınmam



				Zaten evim çok iyi bir lisenin yanında Çoğu kişinin hakkını yemiş olurum Sınavla girilmeyen bütün iyi liseler adrese dayalı sistem ile kötüleceği için anlamsız olur
<b>Veliler</b>	15	Evet	9	Fırsatım olsa taşınırdım. Evet hemen
		Olumlu etkiler	1	Çocuğumun geleceği kurtulur
		Olumsuz etkiler	7	Ama bizi maddi manevi olumsuz etkiler Düzen, çevre, ortam değişim ailem bu durumdan olumsuz etkilenir.
		Hayır	6	Öyle bir imkanım yok Taşınmam.Üç çocuğum var hangi birinin peşinden gideyim.

Katılımcıların büyük kısmı taşınmak istemekte ya da taşınmayı düşünmekte olduğunu belirtmiştir. Ancak her katılımcının imkanları eşit değildir. Katılımcıların bir kısmı ise taşınmayı düşünmemektedir. Burada bazı öğrencilerin hak yemekten çekinmeleri, bazı öğrencilerin evinin yanında zaten iyi lise olması, bazı öğrencileri ise adrese dayalı yerleştirme ile iyi liselerin kalmayacağını düşündükleri için taşınmanın anlamsız olacağını belirttikleri görülmektedir. Veliler ise imkansızlıklarından bahsetmişlerdir.

Ö5) *'Herkes ister taşınmak ama çoğu kişinin hakkını yemiş olucuz bu açıdan kötü olur. Çevre bakımından olumsuz etkiler maddi bakımdan sadece benim için çalışacaklar diye bir şey yok evde bir geçine var'*

(V2) *'Adrese dayalı yerleştirme yapılacağı için taşınmak isteriz sonuçta çocuğumun geleceği söz konusu'*

Araştırmamızın 10. Sorusu olarak bütün katılımcı gruplara *'Yeni sistemin kalıcılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?'* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 10'de düzenlenmiştir.

Tablo 10:Soru 10 için katılımcıların cevaplarının analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
<b>Öğrenciler</b>	30	Kalıcı olur	7	Eğer oturursa TEOG kadar kalıcı olur Uzun süre gider O kadar hazırlık yapıldığı için kalıcı olur
		Kalıcı olmaz	23	Seneye değişir Taşınma sorunları yaşanacaktır Tepki alacağı için değişir
<b>Öğretmenler</b>	15	Kalıcı olur	1	Sistem güvenilirliği ön plana çıkarsa sistem kalıcı olur
		Kalıcı olmaz	14	Uzun soluklu olmaz bir yerlerde hata verecektir. Çok ciddi düzeltmelere ihtiyacı var Çok uzun soluklu olduğunu düşünmüyorum açıkçası.Bu yıl olan olumsuzluklar dolayısıyla seneye yine değiştirilir
<b>Veliler</b>	15	Kalıcı olur	2	Uzun soluklu olacağını düşünüyorum.
		Kalıcı olmaz	13	Değişir çünkü hiç bir sistem kalıcı olmuyor En fazla 2-3 yıl gider veliler itiraz eder Sistemden memnun olan çok kişi yok

Katılımcıların çoğunluğu sistemin kalıcı olmayacağını düşünmektedir bunun sebebi olarak sistemlerin sürekli değiştiği öne sürülmüştür. En kapsayıcı örnekler aşağıdadır

(H7) 'Uzun soluklu olmaz bir yerlerde hata verecektir. Çok ciddi düzeltmelere ihtiyacı var.'

(Ö14) 'Bence kısa süre sonra kaldırılır. Çünkü çoğu aileden dilekçeler itirazlar gidecek bunların sonucunda kaldırılır'

(V3) 'Daha iyisi olabilirdi. Seneye değişir diye düşünüyorum çünkü sürekli değişiyor'

Araştırmamızın 11. Sorusu olarak sadece öğretmenlere 'MYS ve LGS yapılandırmacı yaklaşım ve süreç değerlendirme açısından uygun mudur?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 11'de düzenlenmiştir.

Tablo 11: Soru 11 için öğretmenlerin cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğretmenler	30	Uygundur	3	Soruların yorum ağırlıklı olması nedeniyle uygundur. Süreç değerlendirebilir belki ama ne kadar sağlıklı bir sistem olur orası tartışılır
		Uygun değildir	9	Tek sınav bu ne yapılandırmacı yaklaşıma ne de ölçme değerlendirmeye uygun sonuç verir Adrese dayalı sistem uygun değildir çünkü ölçme ve değerlendirme için bir kriter yok. Çünkü adrese yakınlık gibi ortaokullarına yakınlık gibi kriterler var. Soru tipleri ders kitaplarına uygun değiştirilmesi gerekir. Sadece 8. sınıfta gördüğü derler soruluyor bu kötü. Soru sayısı zaten az kazanımları tam kavramaz Not ortalamasına bakılması süreci biraz değerlendirir ancak not ortalamasıyla gidenler için süreç değerlendirmesini yeterli bulmuyorum Süreç değil sonuç odaklı bir sistem olduğunu düşünüyorum

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu yeni sistemi tek sınav olması, geçmiş yılları değerlendirmemesi, soru sayısının yetersiz olması, adrese dayalı yerleştirmede ise değerlendirme kriterinin eve yakınlık olması nedenleriyle süreç değerlendirme açısından uygun bulmadıkları görülmektedir. Soru için bazı öğretmenlerin cevapları şu şekildedir.

(H9) 'Değildir. 6 da ve 7 deki konular yok mesela. Not ortalamasına bakılması süreci biraz değerlendirir ancak not ortalamasıyla gidenler için süreç değerlendirmesini yeterli bulmuyorum'

(H15) 'Kesinlikle değil. Süreç değil sonuç odaklı bir sistem olduğunu düşünüyorum.'

(H1) 'Çıkacak sorulara bağlı. Yayınlanan örnek sorular daha önce karşılaştıkları sorulardan farklıydı ve öğrencileri korkuttu. Öğretmenler açısından ise kaliteli sorulardı. Süreç değerlendirme açısından sorular uygun yorum ağırlıklı olması nedeniyle.'

Araştırmamızın 12. Sorusu olarak bütün katılımcı gruplara 'MYS nin üstün olduğunu düşündüğünüz yönleri ve zayıf olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 12'de düzenlenmiştir.

Tablo 12: Soru 12 için katılımcıların cevapların analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	Alt Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Üstün yönleri	Adrese dayalı yerleştirme	5	Eve yakın okula gidip gelme kolaylığı Notum kötü de olsa eve yakın bir okula yerleşim Stresi azaltır
			Sınav	16	Sınava girme zorunluluğunun kalkması Sınav TEOG'tan daha ayırdedici

		Tek sınavda kurtulacağım, Sınav tarihinin geç olması	
		Yoktur	9 -
		Sınav şekli	17 Üç yanlışın bir doğruyu götürmesi, %10'luk baraj Tek sınav tek şans olması, Mazeret sınavı olmaması Süre az, Soru sayısı az, Sorular zor
		Adrese dayalı yerleştirme	17 İstediğim okulları tercih edememem Seviyemden düşük öğrencilerle birlikte okumak Çalışmayanın çalışanın önüne geçebilmesi Hala belirsizlikler olması
		TEOG daha iyiydi	5 Ne çıkacağı belli, soruları kolay Yeni sistemin tamamı kötü
	Zayıf yönleri	Yoktur	2 -
<b>Öğretmenler</b>	15	Adrese dayalı yerleştirme	4 Nottan arındırılmış bir sistem olduğu için iyi Herkes okuluna yakında oturur Yakındaki iyi okullara sınavsız girilmesi
		Sınav	7 Ayırt edici olması, düzeltme formülü uygulanması İyi öğrencinin daha iyi olmasını sağlar. sınava girmek istemeyen hedefsiz öğrencilere iyi
	Üstün yönleri	Yoktur	4 -
		Sınav şekli	6 Soru sayısının azaltılması, tek sınava indirilmesi Nitelikli okulların neye göre seçileceğini bilmemek Sınav içeriğinin müfredat ile uyuşmaması mazeret sınavının kaldırılması Katsayı adaletsizliği, Öğrenciler umutsuzlaştılar
		Adrese dayalı yerleştirme	11 Bu sene 8.sınıfa giden çocuklar kaynayanayacak Eğitimde kalitenin düşeceğini düşünüyorum Çocuklara fırsat eşitliği sağlanmıyor İkamet değiştirme ve özel okullara talep artacak
	Zayıf yönleri		
<b>Veliler</b>	15	Adrese dayalı yerleştirme	6 Servise ihtiyaç kalmayacak Evin yakındaki iyi liseye sınavsız yerleşebilmek güzel bütün okulların aynı seviyede olacak
		Sınav	6 Sınavın isteğe bağlı olması Üstün yönü tek sınav olması üç yanlışın bir doğruyu götürmesi
	Üstün yönleri	Yoktur	5

Zayıf yönleri	Sınav şekli	9	3 yanlışın bir doğruyu götürmesi sınav süresi az, %10'un iyi liselere girebilmesi TEOG'ta çok sınava giriyorlardı daha iyiseçiyorlardı TEOG'un mazeret sınavı vardı, Çocuklarımız alışkındı
	Adrese dayalı yerleştirme	6	Zengin olanlar iyi bir lisenin yanında ev satın alabilir Eve en yakın okullardan seçmesini istemiyorum Kazanamazsa özel okula göndermek zorunda kalıcaz
	Yoktur	2	

Katılımcılar yeni sistemin üstün yönlerini genel olarak eve yakın okula gidebilme, sınav zorunluluğunun olmaması, TEOG'a göre daha ayırt edici bir sınav olması gibi özellikler olarak değerlendirirken zayıf yönlerini ise %10'luk barajın yetersiz olması, mazeret sınavının kaldırılması, sınav süresinin azaltılması, soru zorluğunun artırılması, düzeltme formülü uygulanması, tek sınav olması, eve uzak olan okulları seçememe durumu gibi özellikler olarak değerlendirmişlerdir. En kapsayıcı cevaplar şu şekildedir.

*Ö4 Üstün yanı yok. Zayıf yanı İstediğim okulları tercih edememem ve bir sınav olup telafisi olmaması. Bir de okul notları katılmazsa benim seviyemde olmayanlarla aynı sınıfta olacağım bunun olumsuz yanları olabilir*

*(H4) 'Üstün olduğunu düşünmüyorum. Zayıf: Süre, uygulama biçimi, uygulama şekli, sonuçta seçecekleri liseler neye göre kime göre seçilecek. Nitelikli de kime göre nitelikli. Örneğin Başiskele anadolu lisesi nitelsiz olursa bu orada okuyan öğrencilere de büyük haksızlık olur diye düşünüyorum*

*(V5) 'Eve yakın ilk beş lise olması güzel ama zamanımızda servisler var okul ne kadar uzak olursa olsun servis ile istediği okula gidip elebiliyor. Çocuğun öz güveni de oluyor. Çocuğumun istediği yere gitmesini isterim eve en yakın liseler bunlar, bunlardan birini seç şeklinde olmasını istemem belki çocuğum onları istemiyor ya da istediği bölüm orada yok.*

Bazı katılımcılar yeni sistemin üstün biryanının olmadığını belirtirken iki veli zayıf yönünün olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın 13. Sorusu olarak bütün katılımcı gruplara 'MYS (yerel yerleştirme sistemi) ve LGS (Liselere giriş sınavı)' için beklentileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 13'de düzenlenmiştir.

Tablo 13:Soru 13 için katılımcıların cevaplarının analiz sonuçları

Araştırma Grupları	N	Temalar	f	Görüşler
Öğrenciler	30	Beklentim yok	7	Ne olacağını bilmiyorum çünkü ilk kez olacak
		Olumsuz	3	İstemediğim bir okula gideceğim Herkes için kötü olacak Beklentim düşük Sadece çok fazla başarılı olanlar okuyacak
		Olumlu	20	Sistemin belirsizlikleri giderilsin Adaletli bir yerleştirme olsun TEOG geri gelsin İyi bir lise kazanmak Diğer sistemlerden daha iyi olsun %10 barajı yükseltilsin
Öğretmenler	15	Beklentim yok	6	Sistemden çok bir beklentim yok Ben bu sistemin de değişeceğini düşündüğüm için bir beklentim yok

		Olumlu	10	daha fazla analitik düşünme kabiliyetine sahip olan, ezberleyen öğrenci değil uygulayan öğrenciler okullara yerleşmesi okullar açısından bir rekabet ortamı oluşuyordu bu süreçten kurtulmuş olduk Öğrenciler için iyi sonuçlar sağlanması En azından iyiye yakın öğrencilerimizin fen liselerine girmesi Öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi Öğrencileri çalışmaya daha da teşvik edecektir
		Olumsuz	1	TEOG daha iyiydi. ayırıcı olacağını düşünmüyorum
<b>Veliler</b>	15	Beklentim yok	4	Beklentim yok bir şey ümit ediyoruz 24 saatte değişiyor
		Olumlu	11	öğrenciler mağdur edilmesin Çocuklarımız için hayırlı olsun Nitelikli okul sayısı arttırılsın Hak edenin hak ettiği yere yerleşmesi Bir an önce eski sisteme dönmesini istiyorum

Tablo incelendiğinde katılımcıların yaklaşık üçte birinin beklentim yok dediğini görüyoruz. Bunun yanı sıra beklenti yerine istek belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Öğrenci katılımcılardan Ö9

*'Sınav tarihi daha erken olmalı yazın okula gitmek öğrenciyi biraz bayıyor ve 3 yanlış bir doğruyu götürmesin. Sanırım TEOG'un geri gelmesini istiyorum ama gelmeyecek.Sınav daha kolay olmalı.'*

Öğretmen katılımcılardan H12

*'Beklentim yoktur. Çünkü başarılı olacağını düşünmüyorum. Tekrar bir sistem değişikliğine gidilecektir. TEOG gibi bir kaç dönem denenerek faydasız olduğunu görünce değiştirilecektir.'*

Veli katılımcılardan V6

*'İnşallah eşit davranılır. Yani haksızlık olmaz. Herkesin hak ettiği yere yerleşmesini istiyorum.'*

Şeklinde isteklerini ve düşüncelerini belirtmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Araştırmamızın sonuçlarına göre yapılan sistem değişikliği paydaşlara iyi anlatılmadığı ve son şeklinin verilmesinde gecikmeler yaşandığı görülmüştür. Sistemin alt yapısı oluşturulmadan değiştirilmesi en büyük sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrenciler girecekleri sınava nereye ne kadar ve nasıl çalışacaklarını bilemeden hazırlanmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir. Katılımcıların çoğu yeni sistemi adaletsiz bulmakta ve sınav şeklinin uygun olmadığını düşünmektedir. Eroğlu ve Özbek'in (2018) sosyal medya üzerinden öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin TEOG'u ayırt edici bulmadıkları ancak yeni sistemin belirsizliklerinden, adaletsiz bulmalarından ve sistem değişikliği yapılırken paydaşlardan görüş alınmamasından yakındıkları sonucuna varmıştı.

Öğrencilerin bir kısmında görülen bir diğer durum ise, sınavın çok zor olması, içeriğinin TEOG'tan farklı olması ve %10'a giremeyeceklerini düşünmeleri gibi sebeplerden dolayı çalışmayı bırakmaları ve umutlarını kaybetmiş olmalarıdır. Bu durum hem öğrenciler hem veliler hem de öğretmenlerin bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. Diken'in (2018) fen bilimleri öğretmenleri ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada TEOG sınavının yılda iki kere birkaç oturumda yapılması, öğrencilerin başarılı olacaklarını düşünmeleri, kendi okullarında sınava girmeleri gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin kaygı seviyelerini azalttığını saptamıştır. Görmez ve Coşkun'un (2015) öğretmen, öğrenci, veli ve idareciler ile yaptıkları bir araştırma da TEOG'un sınav stresini ve kaygısını azalttığını ortaya çıkarmıştır.

Kaldırılan TEOG sınavının 'kendi okulunda sınava girme, mazeret sınavının olması, sınavın her dönem olması' bütün katılımcı gruplar tarafından geri istenen özelliklerdendir. Düzeltme formülü uygulanması ise öğrenci ve velilerin çoğu tarafından olumsuz karşılanırken öğretmenlerin çoğu olumlu karşılamıştır. Şad ve Şahiner (2016) TEOG sınavına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veliler ile yaptıkları

çalışmada. TEOG'un güçlü yönleri olarak öğrencilerin kendi okulunda sınava girmeleri olduğunu ve sınavın iki dönem yapılması, mazeret sınavı yapılması, puanlamada düzeltme formülünün kullanılmaması gibi özellikler olduğunu saptamışlardır. Özkan ve Özdemir (2014) 8. Sınıf öğrenci ve öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada mazeret sınavının olmasını ve öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerini olumlu bulduklarını düzeltme formülü uygulanmasını ise sadece öğrencilerin olumlu değerlendirdiğini saptamıştır.

### Sonuç

Bu çalışmanın belirlenen en önemli sonucu, yapılan sistem değişikliklerin kalıcılığına güven az olduğu ve gerekliliğine tarafların ikna edilmediğidir.

Adrese dayalı yerleştirme sisteminde okul notlarının kullanılması; bir grup katılımcı tarafından sadece adrese dayalı olarak yerleştirmeye göre daha adaletli bulunurken bir grup katılımcı tarafından ise özel okulların verdikleri şişirme notlar ve her öğretmenin verdiği notların eşit olmaması nedeni ile daha adaletsiz bulunmuştur.

Sınava girme zorunluluğunun kaldırılmasını veli ve öğrenciler çoğu tarafından çalışmayan öğrencilerin boş yere strese girmelerini önlenmesi nedeniyle olumlu bulmuşlardır. Sınav zorunluluğunun kaldırılmasını olumsuz bulanlar ise herkesin sınava göre seviyelerinin tespit edilip bu seviyeye göre yerleştirilmelerinin doğru olacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların küçük bir kısmı ise sınav zorunluluğunun kaldırılmasının hiçbir anlam ifade etmediğini çünkü herkesin sınava gireceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu sınava girmeyi düşünmekte, veliler ise çocuklarının sınava girmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum bakanlığın beklentisi ile ters düşmüştür. Bakanlık yaklaşık 200 bin civarı öğrencinin sınava gireceğini tahmin etmiştir. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılında 8. Sınıfta okuyan 1.2 milyon öğrencinin 996 bini LGS için kayıt yaptırmıştır. Ayrıca merkezi sınav ile öğrenci alacak kurumların kontenjanı yaklaşık 126 bindir ve bu kontenjanın bir kısmı imam hatip liseleri ve meslek liselerini içermektedir. Kısacası çok büyük bir yarış ve rekabet ortamı devam etmektedir.

Yeni sistemin TEOG'tan üstün yönleri için genel olarak sınava girme zorunluluğunun kaldırılması, adrese dayalı yerleştirme ile evine yakın okula girebilmesi ve LGS'nin TEOG sınavından daha ayırt edici olması, düzeltme formülü uygulanması gibi özellikleri olarak belirtilmiştir. TEOG'tan zayıf yönleri olarak adaletsiz olması, düzeltme formülü uygulanması, %10'luk baraj, sınav sorusunun ve süresinin az olması, katsayı adaletsizliği, nitelikli okulların neye göre seçildiğinin belli olmaması, iyi okulların geleceğinin belirsiz olması, sınav içeriğinin müfredat ve ders kitapları ile uyumsuz olması, mazeret sınavının olmaması, bazı öğrencileri umutsuzluğa düşürmesi, istenilen okulun tercih edilememesi gibi özellikleri olarak belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı, öğrenciyi tanıyan öğretmenlerden ve rehberlik servisinden oluşturulan bir komisyon kurulmasını ve bu komisyonun öğrencileri yerleştirmede etkili olmasını istemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise bir sistem değişikliği yapılacakken paydaşlardan görüş alınmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

### Öneriler

Milyonlarca kişiyi ilgilendiren merkezi sınav sistemleri ile ilgili değişiklikler yapılırken fırsat eşitliğini bozacak bir durumu önlemek adına paydaşlardan görüş alınması ve pilot uygulamasının yapılması kademeli olarak uygulanması ve en az bir sene öncesinden duyurulması sağlanabilir.

Bu çalışma yapıldığında sistemin uygulanma biçimi son halini almamış ve henüz uygulanmamıştı. Bu nedenle sistem uygulandıktan sonra ortaya çıkacak durumların değerlendirilmesi açısından yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmalıdır.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2007*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bal, Ö. (2011). SBS Sınavı başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama kanunu yargılarıyla ölçeklendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 204-208.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğrenme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diken, E. H. (2018). Fen Bilgisi Öğretmenleri İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavındaki Kaygılarına Yönelik Görüşleri (Kars İli Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 736-738.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 84-86.
- Göçer, A., Arslan, S., & Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 265-285.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim online*, 323-329.
- MEB (2018). Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Klavuzu. [Online] [http://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2018\\_06/29113510\\_2018\\_YILI\\_TERCYH\\_VE\\_YERLEYTYRME\\_KILAVUZU.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_YILI_TERCYH_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf) adresinden 02 Temmuz 2018 tarihinde indirilmiştir.

MEB (2013a). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili Sıkça Sorulan sorular. [Online][http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB\\_S\\_SS\\_20\\_09\\_2013.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_S_SS_20_09_2013.pdf) adresinden 02 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.

Ocak, G., Akgül, A., & Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) Yönelik Görüşleri (Afyonkarahisar Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39.

Özkan, M., & Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 448-451.

Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A., & Satıcı, D. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1168-1175.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 114-124.

Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 62-74.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Çağdaş Sanat Dersinin Atölye Derslerine Yansımaya İlişkin Öğrenci Görüşleri (Erzincan Üniversitesi Örneği)****GÜNEŞ DEMİR**

ERZINCAN ÜNİVERSİTESİ

**AYŞE DİLEK KIRATLI**

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

Çok kültürlülük ve kültürler arası iletişim anlayışı çerçevesinde çağdaş sanat akımlarının incelenmesine ve tanınmasına olanak sağlayan "çağdaş sanat" dersleri üzerinde durmamız gereklidir. Güncel içeriğe sahip çağdaş sanat dersine ilişkin öğrenci görüşleri bu dersin önemini ortaya koymak açısından dikkat çekici olabilir.

Araştırmamın amacı; Erzincan Üniversitesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında altıncı dönemde çağdaş sanat dersini almış öğrencilerin çağdaş sanat bilgi birikimlerinin atölye derslerinde yaptıkları resimlere yansımalarının ne düzeyde olduğunu tespit etmesinden oluşmaktadır. Bu ana amaç ışığında şu alt amaçlara cevap aranmıştır;

Öğrencilerin çağdaş sanat dersine ilişkin görüşleri nelerdir? Öğrencilerin atölye çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir? Atölye çalışmaları ile çağdaş sanat dersi arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Erzincan Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programında öğrenim gören; dördüncü sınıf öğrencilerinden 7 öğrenci seçilmiştir.

Araştırma bulgularında; öğrenciler bu dersi zor bir ders olarak nitelendirmişlerdir. Malzeme kullanımındaki farklılığı görme, çağdaş sanat akımlarından örnek verebilme gibi kodlara ulaşılmış ve öğrencilerin çağdaş sanatı yalnızca okudukları dergi ve online bilgilerden edindikleri görülmüştür. Bazı çağdaş sanat akımlarından etkilendiklerini belirten öğrenciler atölye çalışmalarında bu sanat akımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Çağdaş sanat dersi ile atölye dersini; ortak disipline sahip dersler olarak değerlendirmişlerdir. Çağdaş sanat dersini almadan önceki atölye çalışmalarını; temel uygulamalar olarak ve çağdaş sanat dersini aldıktan sonraki atölye çalışmalarını ise; verimli, nitelikli olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumda atölye derslerinin müze ve galeri gibi çağdaş sanat eserlerini barındıran ortamlarda gerçekleştirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş sanat, atölye çalışmaları, öğrenci görüşleri, sanat tarihi, resim-iş.

Student Opinions About Contemporary Art Lessons Affect On Workshop Lessons (Example Of Erzincan University)

**1.Abstract**

We need to focus on "contemporary art" lessons that allow for the examination and recognition of contemporary art movements within the framework of multiculturalism and intercultural communication. Students' opinions may be put forth this lesson importance which has a contemporary art with contemporary content .

The purpose of research; consists of the students who have taken the contemporary art course in the sixth semester at Erzincan University Art Education Department and determine the level of reflection of contemporary art knowledge accumulation in their workshop lessons. And the following questions have been searched:

What are the opinions of students on contemporary art lessons? What are the opinions of students on their paintings? Is there a relationship between painting studies and contemporary art lessons?

Descriptive phenomenology has been used in qualitative research design. The data were collected by semi-structured interview technique and content analysis is used. The participant group of the study was selected by sampling method from purposeful sampling methods. Seven fourth grade students were selected who were the student in the fall semester of 2017-2018 academic year at Erzincan University Art Education Teaching Program.

In the research findings; students described this lesson as a difficult lesson. They could see the difference in the use of materials and to give examples from contemporary art trends and students follow contemporary art only from art magazines and online sites. Students benefited from the contemporary art movements in their paintings. They said that contemporary art lesson and workshop paintings are common discipline. Students said that workshops paintings before the contemporary art course; as a basic practice and after the contemporary art lesson, productive, qualified. in this case contemporary art lessons can be done in museums and galleries.

**Key Words:** Contemporary art. workshops paintings, students opinions, history of art, painting.



## 1.Giriş

"Sanat eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde estetik kaygı, düşünce ve görüşlerinin geliştirilmesini yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılmasını, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşma çabasını içine alır"(Artut, 2009, s.104). Böyle bir çabayı temel edinmiş sanat eğitimi kavramı; eğitim süreçlerinde bireyde ön yargıları kıran, sanatsal kavram ve olguların anlaşılmasına olanak veren, iyi bir sanat tüketici olmayı sağlayan ortamlar hazırlayabilir.

Sanat eğitimi kavramı genel anlamda bakıldığında tüm sanat dallarını ve bunların alanlarını, biçimlerini kapsayan ve hatta yaşamın her alanında ister okulda olsun ister günlük hayatta olsun yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlayan bir kavramdır. Daha dar anlamda bakıldığında ise ilgili bölümlerde ve okullarda bu alana ilişkin verilen dersleri tanımlar. Bu durumda sanat eğitimi yetişmekte olan bireylerin genel eğitim sürecinde yer almaktadır (San, 2010).

"Sanat eğitimi; sanatın oluşumu, sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları ve anlayışları, sanatçının kişilik özellikleri gibi konuları işleyen, sanat tarihi, estetik, sanat kuramları ve eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat coğrafyası ve topografyası gibi bilgi dallarıyla bütünlüştür"(San, 2010, s.18).

Bu tanımdan yola çıkarsak sanat eğitiminde temel bir konu olan, sanatın değişim ve gelişim süreçlerini ele alan, özellikle sanat alanındaki çağdaş süreçleri ve üretimleri konu edinen çağdaş sanat dersinin önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz.

"Günümüzde geçerli olan sanat eğitimindeki dört disiplin içerisinde sanat tarihi; estetik, uygulamalı çalışmalar ve sanat eleştirisinin yanında, çok kültürlü ve kültürlerarası eğitimin sunulmasında önemli bir yer tutar. Sanat tarihi sayesinde öğrenci, sanatı bir seyahat ve dünyaya açılan bir pencere gibi görür"(Çetin, 2001, s.63). Sanat eğitimi alan bireylerin bu disiplinler içerisinde yer alan çağdaş sanat dersini verimli bir şekilde özümsemiş olmaları alan bilgilerinde hem gerekli beceriyi sağlar hem de dünyaya açılan sanat penceresinden çağdaş sanat işlerinin konumunu, anlamını, anlatmak istediklerini ve kuramları kolaylıkla çözebilir.

Kırıçoğlu ve Stokrocki (1997) niçin sanat tarihi öğretilmelidir sorusuna gerekçe olarak; öğretmenlerin öğrencilerine sanat yapıtını ve yapıtların toplumdaki yerlerini daha iyi kavrayabilmek için sanat tarihinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca günümüz çağdaş eğitim sisteminde sanat tarihinin bir disiplin ve konu alanı olarak öğretildiğini de belirtmişlerdir.

Burada sanat tarihi kavramına yer vermek yeterli olmayabilir. Çünkü konumuz olan çağdaş sanat; sanat tarihi sürecinde sadece belirli bir alanı kapsar ve her bilim ve sanat dalında olduğu gibi geçmişte var olan ve günümüzde yer alan her bilgi ve deneyim öğrenmeyi güçlendirir. Çağdaş sanat kuramları hayata dair tüm sosyal, kültürel, duygusal, dini, siyasi ve ekonomik her alanı kapsayabilir ve bu konular hakkında söz sahibi olabilir. Çünkü sanatın olduğu yerde söylenecek söz mutlaka vardır. Bazen sanat konuşur bazen de konuşturur. "Kimi sanat tarihi yapıtın yarattığı ortama bağlıdır ve yaşanan sosyal ve kültürel düzen içinde yaratma sürecini ve sanat yapıtının bir araştırmasını kapsar" (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s.33).

Sanat tarihi öğreniminin görsel sanatlar eğitiminde bir disiplin olarak var olduğu ve öğretilmesi ile ilgili gerekçeler baktığımızda çok kültürlülük ve kültürler arası iletişim anlayışı çerçevesinde çağdaş sanat akımlarının incelenmesine ve tanınmasına olanak sağlayan bir ders olarak "çağdaş sanat" dersi üzerinde de durmamız gereklidir. " Sanat tarihi eğitimi ile bireyler, geçmiş uygarlıkların sanatının toplumsal ve tarihsel karakteristiğiyle zaman içerisinde kendini ifade etme biçimlerini öğrenerek çağdaş sanatı da daha iyi anlamlandırabilmektedir"(Güneş, 2015, s.367).

Bu araştırmanın konusunu oluşturan lisans programında verilen çağdaş sanat dersi; YÖK'ün eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarında, resim iş öğretmenliği lisans programı dersleri içerisinde yer almakta ve bu lisans programları içerisinde altıncı dönemde verilmesi gerektiği görülmektedir. Dersin içeriği ise şu şekildedir; 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süregelen Empresyonizm, Ekspresyonizm, Pont Aven, Nabiler, Modern Stil, Fovizm, Kübizm, Orfizm, Rayonizm, Sektion D'or, Vortisizm, Süprematizm, Neoplastizm, Soyut Sanat, Dadacılık, Sürrealizm, Kavramsalılık vb. sanat akımları, bu akımlar içinde yer alan belli başlı sanatçıların eserlerinin değerlendirilmesi (YÖK, 2017, s.7).

Çağdaş sanatın kendinden ve içeriğinden bahsetmek dersin sanat eğitimi sürecinde ne denli bir öneme sahip olduğunu ortaya koyacaktır sanırım. 19. Yüzyılın ikinci yarısı resim anlayışının önce Fransa'da sonra bütün dünyada temelinden değişmesi ile yeni bir çağ oluşmuş, resim artık kendi kendine yönelmiş, her imkâna sahip, başlı başına kendi meseleleri olan, resmi resim sanatı olarak inceleyen yeni bir devir başlamış ve çağdaş resim dediğimiz devir ortaya çıkmıştır (Güvemli, 2005). Aynı şekilde Turani (2015) de çağdaş sanat felsefesini kitabının ön sözündeki açıklamasında modern sanatlar konusunun, sanat tarihçilerince 19. Ve 20. Yüzyıllardaki akımların panoraması üzerine oturtularak açıklanmasının alışlagelmiş bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Yani çağdaş sanat dersi içeriğinin ve bu derste anlatılan ya da anlatılması gereken konuların özetle 19. Yüzyıl sonrası sanatın geçirdiği serüven olduğunu söyleyebiliriz.

Danto (2015) çağdaş sanatın şu anda cereyan eden her şey anlamına gelen salt zamansal bir kavram olmadığını belirtmiş modern kavramı ile ayrımını ortaya koymaya çalışırken; çağdaş sanatın en açık anlamıyla şu anda var olmakta olan demektir diyerek çağdaş sanat kavramının anlamını sorgulamıştır. Oysa ona göre çağdaş kavramı şu anın sanatından daha fazlasına işaret etmektedir. Ona göre çağdaş sanat bir dönemden çok sanatın büyük anlatsında dönemlerin tükenişinin adından ne olacağını göstermektedir. Modern ve çağdaş kavramları arasına kesin bir çizgi çekmeye çalışırken çağdaş sanatın bir sanat üretme üslubundan çok üslupları kullanma tarzına işaret ettiğini belirtmiştir.

Medina (2017), çağdaş sanatın dişe dokunur bir içeriği olmadığını, her türlü pratik ayarlamaya açık olduğunu, çağdaş sanatın başlıca ayırt edici özelliklerinden birinin önce kültürün bir parçası olması sonra da teorik geliştirmeye yönelik sofistike bir girişim olarak alımlanmayı talep etmesidir. Çağdaş sanatın en kritik unsurlarından biri sanat kavramındaki belli bir bütünlük alanı bağrına

basmasıdır. Çağdaş sanat; 1970'ler sonrasında yeniden düzene sokulan, geleneklerini yeniden tesis etmeye zorlanan her türlü disiplin ve sanatta bulunan deneycilik ve isyan damarlarını ileriye taşır. Bu durumda çağdaş sanat 20. Yüzyılın devrimci tasarımlarının çökmesinin ardından ortaya çıkan pek çok sanat, söylem ve toplumsal yapının içerdiği bastırılmış deneyciliğin ve öznelik sorgulanmasının sığınağıdır.

Steyerel (2017), çağdaş sanat ve post- demokrasiye geçiş adlı yazısında, çağdaş sanatın saf ve ruhani bir disiplin olmadığını, yalnızca güzellikle ilgili de olmadığını ancak işlevle ilgili olduğunu belirtmiştir. Çağdaş sanat; yaratıcılığın öncüllüğünde değişken, sorgulanmaz ve he an değişim gösteren öngörülemez yapısıyla soğuk savaş sonrası yeni dünya düzenine geçişi yalnızca yansıtmakla kalmıyor, ona etkin bir biçimde aracılık ediyor. Esanu (2017) çağdaş sanat nedir sorularına aranan cevabın aslında günümüzde ne tür bir sanat icra edildiği ile ilgili olmadığını aslında çağdaş sanat kavramının anlamlandırılmasının hangi bağlamda kullanıldığına göre değişebilen geniş bir yapısı olduğunu dile getirmektedir. "Bu kavramla, belli bir tür sanat icrası, belirli bir estetik duyarlılık, sanat tarihi içinde bir dönem, bir sergileme biçimi, sanat müzesi içinde belirli bir bölüm, hatta sanat dünyasının üst kademelerindeki bazı alışkanlıklar, zevkler ve fiyatlar ifade ediliyor olabilir" (Esanu, 2017).

Tansuğ (1982)'ün de belirttiği üzere çağdaş sanat ardı arkası gelmeyen akım çeşitlilikleriyle geniş bir tablo oluşturmaktadır. Ragon (2009) ise bu tablodaki çeşitliliği şu şekilde dile getirmiştir; "Çağdaş sanatların 2. Dünya savaşından sonraki yirmi beş yıllık yılına göz atalım: bu yıllarda dikkatimizi çeken, yoğun yaratıcı çalışma, bol sayıda akım, okul, grup, düzen ve kargaşa, arıttıcı soyutlama ile ekspresyonist betimleme, seri eşyaya tapınma ile teknolojiye hayranlık arasında gidip gelmelerdir.

Çağdaş sanat kavramının geniş bir tanımlama alanı olduğu ve Yılmaz (2013) 'ın da kitabında belirttiği üzere güncel olan ve contemporary terimiyle eşdeğer olduğunu kabul edersek postmodern ve güncelle birlikte modernizm sonrası bir oluşum olduğunu söyleyebiliriz.

Çağdaş sanat dersi de bu bağlamda çeşitli pratikleri içeren atölye derslerine katkı sağlayabilecek bir ders olarak resim iş eğitimi lisans programlarında yerini almaktadır. "Karmaşık, disiplinler arası, güncel ve yaşamdan bir içerik yapısının, lisans düzeyinde öğretim sürecine doğrudan girebileceği eğitim durumlarından biri de çağdaş sanat dersidir"(Onan, 2016, s.2). Öğretim programlarındaki çağdaş eğitim sisteminin de getirilerine uymak ve kazanımları arttırmak, görsel sanatlar eğitimi alanına ve kavramlara hâkim olmak açısından çağdaş sanat dersi öğrencilerin lisans düzeyinde aldıkları derslere yansımaları açısından verimli bir ders olarak görülebilir. Ümer (2009)'ün de belirttiği üzere; resim atölye derslerinin özellikle ikinci yılından itibaren yaratıcı tasarımlar yapmaya çalışan öğrenci kendini güncel sanatın plastik elemanları kullanmada daha özgür imkânlar tanıyan bir eğilim içinde bulur. Artık öğrenci resim yüzeyinde gerçekleştirdiği kurguda kompozisyonu istediği etkiye göre düzenlemeye, biçimi çeşitli deformasyonlar ve soyutlama ya da soyut tarzda yapmaya, renk kullanımını da klasik doğalcı anlayışta değil kendine özgü bir anlatım için daha yaratıcı kullanmaya çalışır. Zaten resim Ana sanat atölye dersinin de amacı çağdaş resmin plastiğini ve tekniğini öğretmektir. Atölye derslerinin önemli ölçüde çağdaş sanat teoriklerinden etkilenebileceği düşünülürse uygulama açısından atölye dersleri de dikkat çekicidir. Kıratlı (2005)'nin de belirttiği üzere Ana sanat Atölye derslerinin içerik ve içeriğin uygulanabilme düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Bu da çağdaş sanat dersinin pratikleri ile mümkün olabilir. "Çağdaş sanat dersinin grift, disiplinler arası ve güncel içeriğinin; öğretim durumlarına nasıl yansıdığı durumunun ifade edilerek, bir anlam olarak ortaya koyulabilmesinin, öğretim yaklaşımlarının özgünleştirilmesi anlamında yararlı olacağı düşünülmektedir"(Onan, 2016, s.2).

Araştırmanın önemi. Bu çalışma; güncel içeriği ile sanat eğitim lisans düzeyinde 6. Dönemde teorik bir ders olarak programda yer alan çağdaş sanat dersinin atölye dersi gibi uygulamalı bir derse katkısını ortaya koymak açısından dikkat çekici olabilir. Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında yer alan çağdaş sanat dersi içeriği incelendiğinde, teorik bir ders olarak sanat tarihi bağlamında işlenen bir ders olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda bu dersi alan öğrencilerin teorik bir dersi uygulamalı bir derse yansıtılmaları ne düzeydedir sorusuna cevap almak açısından bu çalışma önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma çağdaş sanat derslerinin lisans düzeyindeki sanat eğitim sürecinde disiplinler arası bir yapıda olduğunu ortaya koyabilmek ve bunu öğrenci görüşleriyle açıklamak açısından da önemlidir.

Araştırmanın amacı. Bu araştırma kapsamında; Erzincan Üniversitesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında altıncı dönemde çağdaş sanat dersi almış öğrencilerin, dördüncü sınıfta çağdaş sanat bilgi birikimlerini atölye derslerinde yaptıkları resimlere yansımalarının ne düzeyde olduğunu öğrenci görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır;

- Öğrencilerin çağdaş sanat dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin atölye dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Atölye çalışmaları ile çağdaş sanat dersi arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

Araştırma Modeli. Çağdaş sanat dersini alan öğrencilerin bu dersi nasıl algıladıklarını ve atölye derslerindeki deneyimlerinde çağdaş sanatın yansımalarının olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. "Fenomenolojik araştırma; bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Lester, 1999'dan aktaran. Ersoy, 2017, s:84)." Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, hazırlanan formun geçerliliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca görüşme soruları pilot uygulama yapmak amacıyla bir öğrenciye sorulmuş, sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışma Grubu. Çalışmanın katılımcı grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. "Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s:112). Ölçüt örnekleme seçimine uygun olarak Erzincan Üniversitesi Resim-İş öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden 7 öğrenci seçilmiştir. Çağdaş sanat dersi program gereği zorunlu bir ders olarak öğrencilere 3. Sınıf altıncı dönemde verilmektedir. Bu dersi almış 4. Sınıf öğrencilerden sırasıyla en yüksek notu almış 7 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Örnekleme seçimi temsil edilebilirlik yerine amaca dayalı gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda örnekleme büyüklüğü ile ilgili karar vermek güçtür, önemli olanın neyi bilmek istediğimiz, araştırmanın amacı, güvenilirlik durumu ve elde bulunan zaman ve kaynaklar ölçüsünde neler yapılabileceğini ifade ederek, küçük bir örnekleme grubuyla özel bir olguyu derinlemesine araştırmanın seçilebileceğidir (Büyüköztürk, 2014, s:94).

Bu görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı ayrı ve kendileri ile birlikte belirlenen yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 7 öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Böylelikle öğrencilerin onayı alınmış ve tüm görüşmeler öğrencilerin kendi istediği yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlangıcında her bir öğrenciye görüşme hakkında genel bir bilgi verilmiş ve onların sözlü onayını bir kez daha aldıktan sonra görüşmeler başlatılmıştır.

Veri Toplama Araçları. Görüşme tekniğini kullanmanın amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil, bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anladıklarını anlamaya çalışmaktır (Türnüklü, 2000, s:554). Bu nedenle veri toplamak amacıyla hazırlanan sorular çağdaş sanat dersini alan öğrencilerin atölye deneyimleriyle ilişkisini derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanda uzman üç öğretim üyesine incelenmiş ve önerileri ışığında düzenlenmiştir. Veri toplamada kullanılan yarı yapılandırılmış sorular aşağıda verilmiştir. Çağdaş sanat dersini alan 4. Sınıf öğrencilerine yöneltilmiş 7 sorudan oluşan sorularda daha derinlemesine bilgi almak amacıyla gerekli yerlerde ise 3 adet sonda soru sorulmuştur.

Görüşme soruları;

1. Çağdaş sanat dersi hakkında ne düşünüyorsun?
2. • Sonda soru: Dersin sana kattığı bilgi ve deneyimlerden bahsedebilir misin? (Örnek verebilir misin)?
3. Ders dışında çağdaş sanatı takip edebiliyor musun? Nasıl ?
4. Bu derste verilen konu ve kavramları nasıl değerlendirirsin?
5. • Sonda soru: Ders sürecinde en çok hangi konulardan etkilendin ya da etkilenmedin?
6. Bu dersteki deneyimlerinin atölye çalışmalarına katkısı oldu mu?
7. • Sonda soru: Atölye çalışmalarını yaparken bu dersteki sanat akımlarının hangi yönünden nasıl faydalandın? Açıklar mısın?
8. Çağdaş sanat dersi ile atölye dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Çağdaş sanat dersini almadan önceki atölye çalışmalarını değerlendirir misin?
10. Çağdaş sanat dersini aldıktan sonraki atölye çalışmalarını değerlendirir misin?

Verilerin Analizi. Görüşmeler sonrasında ses kayıtlarının dökümünün ardından, her bir soru için verilen cevaplara göre her bir soru için sınıflama yapılmış, temalar ve kodlara ulaşılmıştır. Veriler içerik analizi ile elde edilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle verileri tanımlamaya ve verilerin içinde saklı olan bilgi ve kodlara ulaşmaya çalışılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Kodlamalar yoluyla tümevarımcı bir analiz izlenerek verilerin altında yatan kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, s. 227, 2011).

## 3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda 7 öğrenci ile yapılan görüşmelerin analizinde elde edilen veriler 7 soru ve 3 sonda soru ile toplam 10 soru şeklinde olup, tüm sorular için ortaya çıkan kodlar ve kategoriler ilgili alt başlıklarla verilmiştir.

1. Soru: Çağdaş sanat dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Tablo 1

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Derse yönelik görüşler	Zor bir ders	7	100
	Karmaşık bir ders	5	71
	Öğretici bir ders	6	85
	Ders saati kısa	7	100
	Sanat akımlarını öğretiyor	7	100
	Verimli bir ders	4	57
	Bilgi arttırıcı bir ders	5	71

Tablo 1' de verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin % 100'ü dersin zor olduğunu, öğrenmek için ders saatinin kısa olduğunu ve sanat akımlarını öğrendikleri bir ders olduğu konusunda hem fikirdirler. % 85'i ise öğretici bir ders olduğunu belirtmiştir. Bu kategoriye ilişkin görüşme dökümünden örnek öğrenci cümleleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin birinci soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Dersin ilk haftalarında çok fazla konu ve kavram olduğunu zor bir ders olduğunu düşünmüştüm. Gerçekten de öyleymiş biraz karmaşık bir dersti. "Dersten hep biraz çekinmişim açıkçası. Tahmin etmişim derse alacağımız zaman çok fazla şey öğrenmemiz gerektiğini. Gerçekten de final sınavında özellikle çok zorlandığımı hatırlıyorum. Biraz zor bir dersti. "Dönem sonunda pek çok konuyu işlemek için hocamız biraz hızlı davrandı. Dersin saati daha uzun olsaydı belki daha çok şey öğrenebilirdik. "Derste genel olarak 1960 lar ve sonrasında yaşanmış çağdaş sanat akımlarına değindik. Bu akımların özelliklerini inceledik. "Derste daha önce duyduğum ama detaylı olarak bilmediğim akımları öğrendim."

- 2.Soru: Sonda soru: Dersin sana kattığı bilgi ve deneyimlerden bahsedebilir misin? (Örnek verebilir misin)?

Tablo 2

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Çağdaş sanat dersi deneyimleri	Çağdaş sanat malzemelerini öğrenme	4	57
	Çağdaş sanatçıların çalıştıkları konuları bilme	6	85

Tablo 2' de verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin %57'si çağdaş sanat ile birlikte sanatçıların malzemelerindeki farklılığın sebebinin anlarken %85'i bu farklılığın yeni dünya gelişmeleri ışığında olduğunu düşünerek sanatçıların çalıştıkları konuları neden seçtikleri konusunda ders sayesinde bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin görüşme dökümünden örnek öğrenci cümleleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin ikinci soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Yani bilim ve teknolojik gelişmeler, sanayideki gelişmeler, savaşın insanlar üzerinde yarattığı etkili sanatçılar tarafından kullanılmış." Bazı sanatçılar mekanlarını da aşmayı düşünmüş mesela. Doğayı kullanmış arazi sanatını üretmişler örneğin." Performans sanatı ile dünya sorunlarına eğilen sanatçılar oluşmuş bu dönemde.

3. Soru: Ders dışında çağdaş sanatı takip edebiliyor musun? Nasıl ?

Tablo 3.

## Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Çağdaş sanatı takip etmek	Dergi okuyarak takip etme	6	85
	İnternette faydalanma	3	42
	Sergi ve galeri gezme	1	14

Tablo 3' de verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin % 100'ü atölyelerinde abone oldukları bir dergi aracılığıyla çağdaş sanatı takip ettiklerini belirtirken, %42'si aynı zamanda internet aracılığıyla güncel sanat olaylarını incelemeye çalıştıklarını belirtmişlerdi. Ayrıca sergi ve galerileri ziyaret edebilme olanağını sadece bir öğrenci bulmuştur %14. Bu kategoriye ilişkin görüşme dökümünden örnek öğrenci cümleleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin üçüncü soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Atölyede ortak olarak aldığımız artam adlı dergiden son dönem sanat olaylarını inceliyorum." Bazen arkadaşlarla atölyede kullandığım dergi dışında genç sanat adlı bir dergi var ona bakıyoruz." Bazı sanat eleştirmenleri ya da herhangi bir blog sayfasında yazılı olan sanat yorumlarına baktığım oluyor." Geçen yıl Marmara Üniversitesine Farabi yapmıştım. Orda elimden geldiğince galeri ve sergileri, müzeleri gezdim. Bu sayede bizzat bazı çağdaş sanat işlerini görme fırsatı yakaladım diyebilirim. Çağdaş sanat işlerinden oluşan sergilerde o atmosferin içinde olmak işlerin birbiriyle ortam ile ilişkisini anlamamı daha da etkili kıldı.

4. Soru: Bu derste verilen konu ve kavramları nasıl değerlendirirsin?  
Tablo 4

## Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Çağdaş sanat dersi içeriği	Dersin içeriği zengin	6	85
	Yeni kavramlar	5	71
	Yeni akımlar	6	85

Tablo 4' de verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin % 85'i hem ders içeriğinin çok zengin olduğunu hem de bilmedikleri yeni, çağdaş sanat akımlarını öğrendiklerini dile getirmiş, dersi konu ve kavram içeriği açısından değerlendirmişlerdir. %71'i ise yeni kavramları öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dördüncü soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Fluxus, Neo Dadaizm, Kavramsal sanat gibi devrimci sanat anlayışlarını gördük. Bunlar sanatsal ve kavramsal çerçevesi geniş konulardı." Ders konuları itibari ile sürekli değişim içinde olan bir sanat anlayışı olduğunu, toplumsal kaygıların ön planda tutulduğunu öğrendim. Derste öğrendiğimiz yeni akım ve kavramlar hep bu kaygıyı taşıyor sanırım." Kitsch kavramının tam olarak ne anlama geldiğini bu derste anladım. Artistik ve sanatsal değeri düşük işlerin nasıl anlaşılacağını gördük.

5. Soru: Sonda soru: Ders sürecinde en çok hangi konulardan etkilendin ya da etkilenmedin?

Tablo 5

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
	Arte povera	1	14
	Pop art	1	14
Çağdaş sanat dersi Konuları ve etkileri	Kavramsal sanat	5	71

Tablo 5' te verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin %71'i derste öğrendikleri kavramsal sanattan etkilendiklerini belirtirken, %14'ü arte povera akımından, %14'ü ise pop arttan etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin beşinci soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Modern çağa ayak uyduran insanların kullandığı her şey kültürünü yansıtıyor. Kitle kültürü olarak öğrendiğimiz pop art beni etkilemişti. Toplumda her şey çok çabuk değişiyor ve öğreniliyor ve tüketiliyor. Bu değişime yönelik ilham verici buluyorum Pop art idi." Beni etkileyen ve artık malzemelerle sanat yapma fikrine beni yönlendiren Arte povera akımı diyebilirim." Düşüncenin ön planda olduğu, malzemenin düşünce için araç olarak kullanıldığı kavramsal sanat benim bu yılki çalışmalarına ilham vermişti." Resimlerime bakanların öncelikle biraz fazla düşünmesini istiyorum. Bu yüzden kavramsal sanattan etkileniyorum diyebilirim." İnsan yaratıcılığını daha fazla kullanabiliyor bence kavramsal sanatta. Bu yüzden ben kavramsal sanatı seviyorum. Anlatabileceklerinizi sanatta sunmanın en iyi yolu bence bu akım."

6. Soru: Bu derste deneyimlerinin atölye çalışmalarına katkısı oldu mu?

Tablo 6

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Atölye deneyimlerine katkı	Evet	7	100

Tablo 6' da verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin % 100'ü çağdaş sanat dersinin atölye çalışmalarına katkısı olduğu konusunda hem fikirlerdir. Görüşme yapılan tüm öğrenciler bu soruya evet yanıtını vermiş olduğundan çağdaş sanattan nasıl etkilendiklerini belirtmeleri ve daha açıklayıcı bulgular ulaşmak için bir sonda soru eklenmiştir.

Öğrencilerin altıncı soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Evet oldu tabii. Olmaz mı." Evet tabii ki de."

7. Soru: Sonda soru: Atölye çalışmalarını yaparken bu dersteki sanat akımlarının hangi yönünden nasıl faydalandın? Açıklar mısın?  
Tablo 7

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Atölye çalışmalarının Çağdaş sanattan nasıl Etkilendiği	Yoksul sanattan yararlanma (doğal ve gündelik eşyalar)	1	14
	Popüler kültür konularından faydalanma (güzellik sektörü)	1	14
	Kavramsal sanattan yararlanma	5	71
	Çalışmalarında kavramlar oluşturma (Kadına şiddet, çok kültürlülük, Dünya düzeni, savaş ve göç, iş ve emek Kavramlarını sanatsal öge olarak kullanma)	5	71

Tablo ' 7 de verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin % 14' ü yani biri çağdaş sanat akımlarında yoksul sanatın içeriğini konu aldığından gündelik eşyaları doğrudan çalışmasında kullandığını belirtmiş olup çağdaş sanat ifadesini bu şekilde gerçekleştirdiği sonucuna varmıştır. Öğrencilerden biri ise yani%14'ü popüler kültür öğelerinden faydalanarak güzellik ve makyaj sektöründeki malzemeleri konu edindiğini ve çağdaş sanatın pop art akımından etkilendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin beşi yani %71'i ise kavramsal sanatın düşünselliği üzerinde durduklarını çalışmalarını, kadına şiddet, çok kültürlülük, dünya düzeni, savaş ve göç, iş ve emek kavramlarını resimsel öge olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kavramlarını kullandıkları malzemeler aracılığıyla düşünsel öğelere dönüştürdüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yedinci soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Arte Povera akımından baya etkilendim ve araştırmalar yapıp son sene atölye dersi için bir çalışma yaptığımda bunu nasıl uygulayabilirim diye düşündüm. Bu akımda gündelik malzemeleri doğrudan çalışmalarınızda kullanabiliyoruz. Ben de ne yapsam ne yapsam diye düşündüm. Aklıma Suriyeli göçmenler geldi. Onların göçünü ve geride bıraktıklarını anlatmak için kullanılmış ayakkabılarını toplayıp, hepsini kırmızıya boyamak geldi aklıma." İşçi insanların ve emeğim gücünü ortaya koymak için kavramsal sanatın düşünsel öğesinden faydalaniyorum diyebilirim. Çünkü işçi insanların kullandığı malzemeler araç gereçler benim düşüncemi ifade eden araçlar olarak çalışmalarında temsili bir güç barındırıyorlar sanki. Bu yılki çalışmamda bir işçi tulumu ve el arabası yer alacak mesela. "Popüler kültür ve pop art benim çok dikkatimi çekmişti. Örneğin bir kadın olarak kozmetik ürünlerini fazlasıyla satılması ve reklamların görsel etkileyciliğinin artması beni bu konuya yönlendirdi. Kullan ve sürekli tüket etkisi yaratan bu malzemeleri pop art etkisiyle çalışmamda kullanmayı hedefliyorum."

8. Soru: Çağdaş sanat dersi ile atölye dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

Tablo 8

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Çağdaş sanat dersi ve atölye dersi ilişkisi	Disiplinleri ortak	3	42
	Bağlantılı iki ders	4	57
	Döngü var	1	14
	Sosyal ve kültürel bir anlam bütünlüğü var	1	14
	Akımların atölye işlerinde örnek 6 alınması ve uygulanması		85

Tablo 8' de verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin %85' i iki ders arasındaki ilişkiye örnek alma ve uygulama yönüyle yaklaşmışlardır. % 57'si iki dersi birbirleriyle bağlantılı görmüş, % 42'si iki dersin disiplinlerinin ortak olduğunu belirlemiş, %14'ü sosyal ve kültürel bir anlam bütünlüğü içerisinde derslerin ortak bir bağlama sahip olduğunu ve dersler arasında bir döngü olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sekizinci soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Yani birbirleriyle bağlantılı ilerleyen iki ders gibi geliyor aslında bana." Disiplinlerine ortak sonuçta diyebiliriz. Birinde teori öbüründe onu uygulamaya dökmek var bu teoriyi." Sanatçıların eserlerini inceleyerek onların üretim sürecinde yaşadıkları sosyal ve kültürel durumları öğrenmiş olmamız bizimde çalışmalarımızda bunlardan esinlenmemiz söz konusu. Bir de bir derste öğrendiğimizi diğer derse aktarma söz konusu bir döngü var bence."

9. Soru: Çağdaş sanat dersini almadan önceki atölye çalışmalarını değerlendirir misin?

Tablo 9

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
Çağdaş sanat dersi Almadan önceki atölye çalışmaları	Temel tasarım niteliğinde	5	71
	Resim eleman ve ilkelerini tanımaya yönelik	1	14
	Tekrar niteliğinde	2	28
	Tuvale bağımlı	4	57

Tablo 9'da verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin %71' i çağdaş sanat dersini almadan önceki birinci sınıfta aldıkları temel tasarım dersine niteliğinde temel bilgileri öğrenmeye yönelik olarak görmekte, %14 resmin eleman ve ilkelerini tanımaya yönelik olduğunu söylemekte ve %28'i bilgileri ve deneyimi tekrar etme niteliğinde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca % 57'si sadece tuval işleri üzerine çalıştıklarını ve tuvale bağımlı bir süreç geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dokuzuncu soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: " Biz bu temel uygulamaları işte ne bileyim mekân, renk, perspektifi falan öğrenerek aslında özgün çalışmalara geçmeden önce biraz deneyim kazandık." O çalışmalarımız reproduksiyonlar gibi tekrara dayalı üretimlerdi sanki."



10. Soru: Çağdaş sanat dersini aldıktan sonraki atölye çalışmalarını değerlendirir misin?

Tablo 10

Sorunun Cevaplarına İlişkin Kategori ve Kodların Dağılımı

Kategori	Kodlar	f	%
	Özgün	7	100
	Teması var	6	85
	Malzemeler çeşitli	7	100
Çağdaş sanat dersi	Güncel	6	85
aldıktan sonraki	Çağdaş sanat bilgisine dayalı	4	57
atölye çalışmaları	Kalıplar ve zorunluluktan uzak	7	100
	İfadesi ve anlatımı güçlü	4	57

Tablo 10'da verilen 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre öğrencilerin %100' ü çağdaş sanat dersi aldıktan sonraki atölye çalışmalarının daha özgün olduğunu, malzeme yönünden tuvalden bağımsız ve çeşitli malzemelerle çalışıldığını ve kalıplardan ve zorunlu yapılması gereken konularda uzak olduğunu belirtmişlerdir. %85' ise kendi belirledikleri sorun ve konulara yönelik temalar işlediklerini ve güncel konu ve olaylara vurgu yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca % 57'si çalışmalarının artık daha çok ifadesi ve anlatımı güçlü işler olmaya başladığını belirtmiş bunu yaparken çağdaş sanat dersinde öğrendikleri bilgileri yorumlayarak yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin onuncu soruya ilişkin cevaplarından alıntılar şu şekildedir: "Çalışmalarım artık daha özgün bence." Sadece tuvale çalışma yapmıyorum artık. Etrafımda ördüğüm tüm nesne ve objeler artık işlerimin bir parçası olabilir gibi geliyor." Artık atölye işlerimin söyleyecek birer sözü var bence. Özellikle mezuniyet projem beni çok heyecanlandırıyor. Düşündüğüm gibi izleyici de güçlü olduğunu düşündüğüm ifadeleri anlayabilecek mi merak ediyorum."

#### 4. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Öğrencilerin çağdaş sanat dersine ilişkin görüşlerine bakıldığında sanat akımlarını öğrendikleri zor bir ders olarak nitelendirdikleri sonucuna varılmaktadır. Ders sonunda; çağdaş sanatta malzeme kullanımındaki farklılığı gördüklerini, sanatçıların işledikleri konulardan haberdar olduklarını, çağdaş sanat akımlarından örnek verebildiklerini ifade ettiklerini görmekteyiz. Bu durumda sanat yapının yapıldığı sosyo tarihsel zamanlara ilişkin bilgileri öğrenmek ve atölye uygulamalarına yardımcı olması çağdaş sanat ve atölye dersi ilişkisi açısından önem arz etmektedir. Güneş (2015)'in de çalışmasında belirttiği üzere çağdaş sanat eğitimi yaklaşımına göre verilen çağdaş sanat dersi içeriği eğitim sürecini daha etkili kılabilir. Öğrenciler gördüklerini, dinlediklerini sorgulayan, yorumlayan, yeni kavramlar ve yargılar geliştiren, gördüklerini uygulamaya geçiren öğretim süreci içerisinde aktif ve üretken konuma gelebilmektedirler.

Çalışmada çıkan sonuçlara baktığımızda öğrencilerin tüm çağdaş sanat kavramlarını tam olarak benimsemeseler de kendilerine yakın buldukları ya da daha iyi anladıklarını düşündükleri akımlara karşı daha fazla ilgi duyduklarını ve bu doğrultuda atölye çalışmalarını yaptıklarını ve doyum aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Güvendi (2006)'nin tezinde yer vermiş olduğu, "öğrencilerin atölye süreçleri incelenirken onların kişisel eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu öğrenciler yakından izlenerek, konuya yaklaşım açısından yaptığı çalışmalar doğrultusunda yönlendirilmelidir. "Ben yaptım oldu" mantığı arkasına gizlenmekte olan öğrenciler ile diyaloglar artırılarak, çağdaş sanatın gerekleri ve atölye sürecinin önemi üzerinde durulmalıdır" sonucuyla örtüşmektedir.

Atölye çalışmaları ile çağdaş sanat dersi arasındaki ilişki bağlamında öğrenciler; çağdaş sanat dersinin teorik temellerinden faydalandıklarını, öğrendikleri sanat anlayışlarının atölye çalışmalarına katkı sağladığını ve bunun sonucunda güncel, özgün, teması olan, malzemesi çeşitli ve ifadesi güçlü olan, çağdaş sanat teorisinden faydalanan eserler üretebildiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu sonuca baktığımızda öğrencilerin plastik anlayışların teoriklerinin atölye çalışmalarını etkilemesi söz konusudur. Bu sonuç Ümer (2009)'in plastik anlayışların resim atölye derslerine bir katkısı olup olmadığını araştırdığı yüksek lisans tezindeki; sanat eğitiminde atölye derslerinin dayandığı sanat teorileriyle ilgilenmenin önemli olduğu bilgisiyle örtüşmektedir. Ümer; çalışmasında resim atölye eğitiminin amaçları üzerine ne de eksiklikleri üzerine en azından betimleyici bir araştırmaya rastlanmadığını belirtmektedir.

Bu noktada bu çalışma da atölye dersleri ile çağdaş sanat derslerinin ilişkisini ortaya koymak açısından bir durumu ortaya koymaktadır ve betimlemektedir diyebiliriz. Görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin sadece yaptığı atölye çalışmaları üzerinden değil, etkilendikleri çağdaş sanat akımları hakkında bilgi toplaması hem de diğer akımlardaki konu, malzeme ve plastik elemanların kullanımı ve ilkeleri açısından teorik çalışmalar yaptırılacağı önermesini ortaya koymaktadır. Bu durum da örnek eser

incelemeleri ve çözümlenmeleri için gerekli olan çağdaş sanat tarihi dersini zorunlu kılmaktadır. Çağdaş sanat derslerinin teoriğinden yararlanan öğrenciler atölye pratiklerinde betimleyici değil de sorgulayıcı bir yaklaşımın içine girdiklerini güncel, teması olan, ifadesi güçlü, özgün ve daha yaratıcı ve verimli çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin zevk aldıkları, ilgi duydukları, araştırdıkları bu çağdaş sanat akımları; örneğin kavramsal sanat pop art vs. gibi kaynak metinler ve eserlerin incelenmesi ile belli başlıklara yoğunlaşarak yaptığı çalışmayı anlamada, öğrencinin kültürel ve plastik açıdan yabancı olduğu eserle arasındaki kopukluk giderilebilmesinde fayda sağlayacaktır diyebiliriz. Bu sonuç; Çetin (2001)'in çağdaş sanat eğitiminde sanat tarihinin önemini vurguladığı çalışmasında öğrencileri sanat eseri ile ilgili sorular sormaya, eserler ve onların kendilerine verdiği kültür hakkında nasıl bilgi edineceklerini öğrenmeye yönlendirme ve diğer kültürlerin sanatı hakkında bilgi edinirken kendi kültürel sanat formları ile kıyaslamalar yaparak karşıt-kültür incelemesi yapmayı sağlama fikri ile de örtüşmektedir.

Araştırmada görüşülen öğrencilerden yalnızca birinin çağdaş sanat etkinliklerini takip edebileceği ortam ve etkinliklere katılabildiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin çağdaş sanatı takip ettikleri durumların kısıtlı ve az olmasından söz edilebilir. Görüşmeden elde edilen bulgulara baktığımızda bunun sebebinin doğuda bulunan bir üniversitede okumalarından kaynaklı olduğundan bahsedilebilir. Kendi imkânlarının kısıtlı olmasından kaynaklı olarak; çağdaş sanat etkinliklerinde sergi, çalıştay, banel vs gibi ortamlardan uzak kalan öğrencilerin atölye dersi kapsamında bilgilendirmeler ve geziler ile desteklenebileceği düşünülmektedir. Bu sonuç Dilmaç (2009)'ın; ana sanat atölye derslerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine ilişkin çalışmasında belirttiği atölye derslerinin bir bölümünün müze ve sanat galerilerinde işlenebileceğini ve bu durumun öğrencinin derse karşı ilgisini artıracığından dersin daha verimli geçmesine yol açacaktır sonucu ile örtüşmektedir. Aynı soruna değinen Yılmaz (2008) ise öğrenci görüşlerine göre resim iş eğitimi ana bilim dallarında verilen sanat tarihi dersleri hakkında sadece kaynak olarak kitap ve slaytlardan yararlandığını belirterek bu sınırlılığı dile getirmiştir. Ayrıca sanat tarihi ve benzer derslerin sınıf dışında müze ve galeriler, çevre gezileri gibi ortamlarda yapılarak Resim İş öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin ortak sorunlarının ortadan kaldırılabileceğini belirtmiştir.

### Kaynakça

- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Y. (2001). Çağdaş sanat eğitiminde sanat tarihi öğretimi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (7), 63-64.
- Danto, A. C. (2014). *Sanatın sonundan sonra*. İstanbul: Sanat ve Kuram Yayınları.
- Dilmaç, O. (2009). Resim-iş eğitimi anabilim dalında ana sanat atölye derslerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin sınıf içi başarıya etkisi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* (23), 39-53.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (81- 138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esanu, O. (2017). Çağdaş sanat aslı da neydi? Neoliberal dönemde çağdaş sanatın örgütlenmesi ve saros çağdaş sanat merkezleri. A. Artun ve N. Örgü (Ed.), *Çağdaş sanat nedir?* içinde (95-126). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Güneş, N. (2015). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çağdaş sanat dersi öğretiminde kullanılmasının kalıcılığa etkisi. *Tarihin Peşinde-Uluslararası Tarih Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (13). 365-380.
- Güvemli, Z. (2005). *Sanat tarihi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güvendi, Ü. (2006). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri ana sanat atölye resim dersi kapsamında soyutlama yöntemlerinden biçimbozumu kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kıratlı, A.D. (2005). *Eğitim fakülteleri resim iş öğretmenliği programındaki ana sanat atölye derslerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kırıçoğlu, O. T. ve Stokrocki, M. (1997). *Ortaöğretim sanat öğretimi*. Ankara: Yök Dünya Bankası.
- Medina, C. M. (2017). Çağdaş sanat: 11 tez. A. Artun ve N. Örgü (Ed.), *Çağdaş sanat nedir?* içinde (79-85). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Onan, B.C. (2013). *Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık: Fenomenoloji çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ragon, M. (2009). *Modern sanat*. İstanbul: Hayalbaz Kitap.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Steyerel, H. (2017). Sanatın politikası: Çağdaş sanat ve post demokrasiye giriş. A. Artun ve N. Örgü (Ed.), *Çağdaş sanat nedir?* içinde (83-93). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tansuğ, S. (1982). *Herkes için sanat*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Turani, A. (2015). *Çağdaş sanat felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Ümer, E. (2009). *Rönesans resminin plastik anlayışının güzel sanatlar eğitimi bölümlerindeki resim atölye derslerine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2013). *Modernden postmoderne sanat*. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Yılmaz, P. D. (2008). *Resim iş eğitimi anabilim dalında okutulan sanat tarihi dersinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2017). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

**Online Instructors' Perspectives and Practices on Interactivity in Online Courses****HASAN UÇAR**

BILECIK SEYH EDEBALI UNIVERSITY

**Abstract**

*Problem statement:* Many higher education institutions have begun to offer online courses and programs in recent years. Even though the number of these courses and programs is increasing, there are many issues that affect the quality of these courses both on learners, and instructors' sides. Taking these issues into account, this study aims to explore online instructors' perspectives regarding the interactivity in online courses.

*Purpose of Study:* The purpose of this paper is to explore the perspectives and practices of online instructors on interactivity in an online distance course.

*Method:* A qualitative case study design was used to explore the perspectives and practices of online instructors on interactivity in an online distance course. Semi-structured e-mail interviews were conducted with four volunteer online instructors for this study.

*Findings and Results:* When the responses of the online instructors were examined, two topics (technological and motivational) were identified that hinder the efficient interaction in the online learning environment. In addition, four factors that influence the practice and the quality of interaction during learning and teaching online. These issues are technological, instructors, learners, and administrators were identified.

*Discussion, Conclusions, and Recommendations:* The results of the study showed that interaction is the vital factor in online courses to enhance the effectiveness and the quality of an online course. Future research could investigate the interactivity issue with a large research sample. Additional research can be conducted to investigate which interaction tools and strategies are best to meet the today's online learners

**Keywords:** distance education, interaction, online learning, online education

**Introduction**

The high demand for online distance education is rapidly growing all over the world. In addition, online learning has become a mainstream form of education as it mostly offers convenient, flexible, time and place independent form of learning (Moore, 2013a; Zawacki-Richter, 2017). Therefore many higher education institutions have begun to offer online courses and programs in recent years especially for undergraduates, graduates, and lifelong learners both in formal and informal contexts. Even though the number of these courses and programs is increasing, the quality, effectiveness, and success of these courses come under question.

The information and communication technologies are generally utilized for effective online teaching and learning. Nevertheless, these technologies have greatly altered the way the instructors interact and present contents to online learners. In line with these developments, there are many issues that affect the quality of online courses both on learners, and instructors' sides. One of the most significant factors that affect the success and quality of an online course is mutual communication that is interactivity (Bailey & Card, 2009; Glenn & Berry, 2018; McGee, Windes, & Torres, 2017; Huss, Sela & Eastep, 2015; Wanstreet, 2006). Even though this construct is very important, the integration of effective interaction patterns to online distance environment can be challenging (Keengwe, Adjei-Boateng, & Diteeyont, 2013). Despite the necessity of interaction in all educational settings has long been emphasized and it is considered as an indispensable part of online courses, the application of this construct has not fully understood and put into practice yet. However, interactivity is the heart of the transactional distance theory (Moore, 2013b) which is influential in online distance education practices and research. The theory, mainly, takes the interaction patterns among the learner, instructor, and content into account. As Saba (2013) stated, "the dynamic of interaction between the learner and the instructor determines the level of transactional distance". Therefore, the interaction process in online learning should be directed efficaciously to ensure effective online learning.

Mainly there are three types of interaction in education settings (Moore, 1989, 2003). These are learner-to-instructor, learner-to-content, and learner-to-learner interactions. Interaction among the learners, content, and the instructors have been a key construct in any learning platform, but most especially in online education settings. Interactivity in online learning environments is bounded up with confidence, satisfaction, and performance levels of learners (Keller, 2010). Moreover, it is associated with low dropout rates (Gaytan, 2015). With these concerns in mind, this paper aims to explore the perspectives and practices of online instructors on interactivity in online distance courses. In addition, the paper intends to find out what kind of tools and strategies that online instructors are using to build effective interaction patterns.

## Method

### *Research Design*

This paper used a qualitative case study method to explore the perspectives and practices of online instructors on interactivity in online distance courses. A qualitative case study is the exploration of a bounded activity by collecting a lot of data (Creswell, 2012; Yin, 2003). As the researcher is trying to understand a specific case in order to reach a broad meaning of the subject matter this methodology was chosen. In case studies, a researcher concentrates on a specific individual or situation with no or little intention to make a generalization (Fraenkel & Wallen, 2009). Within this context, in this study, the researcher focuses on online instructors' perspectives and practices on interactivity in an online distance course without intending to make a generalization.

### *Research Sample*

Research participants were four instructors that purposefully selected to explore the online instructors' perspectives on the subject matter. The purposive sample was recruited to yield the best results of the ongoing process. The participants were two men and two female. All of them have been working in higher education and have experience in online and face to face teaching. The list of the participants is given Table 1. Aliases were used to identify the participants.

Table 1

### *List of the Research Participants*

Participant	Degree	Age	Sex	Years of teaching face to face	Years of teaching online
Arda	B.A.	40	Male	17	4
Bilge	M.A.	36	Female	1	4
Can	Ph.D.	40	Male	13	5
Defne	M.A.	35	Female	7	3

The four participants out of twelve instructors at the university were judged to be the typical representative of the online instructors. Attention was paid to include instructors who teaching different courses. Further, the participants had at least three years of teaching online.

### *Research Instrument and Procedure*

The data was collected through a semi-structured e-mail interview format. This type of interview is advantageous for collecting qualitative data in no time from different locations (Creswell, 2012). Even though face to face interviews are favorable as they help the interviewers to build an intimate relationship, the online instructors, who facilitate their courses online, were used to communicate online. Thus, this way of the interview did not prevent the volunteer participants to express their thoughts on the subject matter case. Each participant was sent an e-mail to request to participate in the research. After the participants approved the consent form, he/she answered the research questions through the Internet. The interviews were carried out in the spring 2017-2018 academic year. The interview forms were stored online.

### *Data Analysis*

The aim of this qualitative case study is to provide a wide range of data on the context of research. The researcher reveals various opinions and concepts from this dataset, which illuminates new perspectives. In the context of this research, the data were obtained through the e-mail interview and the obtained data were analyzed through content analysis. The qualitative content analysis is a flexible method to analyze the text data (Hsieh & Shannon, 2005). Content analysis was applied to extract categories from the collected data. The analysis resulted in themes and direct quotations were drawn to reflect the views of the learners.

## Results

The research participants answered eight semi-structured questions, in addition to personal questions, about the interactivity in online learning environments. At first, the participants were asked the frequency of using communication tools to interact with learners. The

majority of the instructors stated that they usually use online course platform, e-mails, and messages to communicate with learners (Table 1).

Table 2

*Research Participants' Frequency of Using Communication Tools*

Participant	Online course	e-Mail	Message	Phone	Social sites	network	Discussion forum
Arda	Always	Often	Often	Sometimes	Sometimes		Never
Bilge	Sometimes	Sometimes	Sometimes	Rarely	Never		Rarely
Can	Rarely	Sometimes	Rarely	Rarely	Never		Rarely
Defne	Sometimes	Often	Sometimes	Rarely	Sometimes		Rarely

However, the instructors do not usually use the phone, social network sites, and discussion forum tools. In addition, the study explores the challenges instructors confront with when they try to interact with learners in the online learning environment. When the responses of the online instructors were examined, two topics (technological and motivational) were identified that hinder the efficient interaction in the online learning environment. Regarding these issues, Arda stated that the technological knowledge of the online learners is not sufficient enough. Thus, they do not interact properly. Defne similarly stated that some of the learners do not have personal computers and/or a satisfactory Internet connection. That is, this causes poor interaction between instructors and learners. As a result, a sense of community cannot be established.

In this study, it is also explored the issues that affect the practice and the quality of interaction in online learning environment. The analysis of the responses of the four online instructors bring out four factors that influence the practice and the quality of interaction during learning and teaching online. These issues are technological, instructors, learners, and administrators (Figure 1).

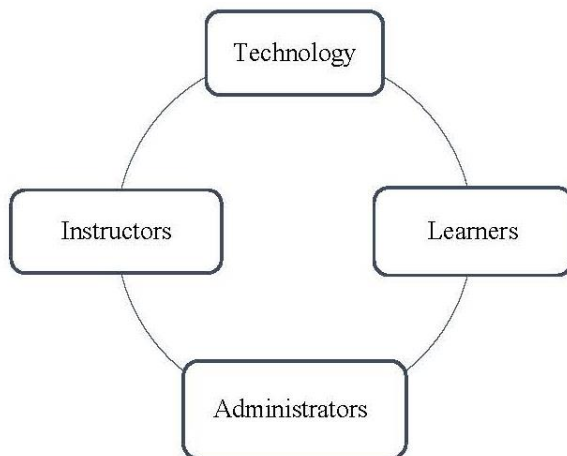


Figure 1. Issues that affect the quality of interaction

Even though the participants stressed the importance of interaction between the instructor and the learner, they did not interact properly with the learners. Bilge remarked that "The learners do not attend the asynchronous online courses as the attendance to online courses is not compulsory for these classes." Arda pointed out this case with the administration issue. He explained that nonexpert administrators are the part of this problem. Can recounted that, "It is important that the courses are designed in a way that attracts students in order to be more interactive. Can went on to say that "Course materials should be easily accessible, understandable and engaging." He also added, "Online courses should be supported with face to face meeting to keep the interaction stronger".

## Discussion, Conclusion, and Recommendations

### Discussion

This study aimed to explore the perspectives and practices of online instructors on interactivity in an online course. Technological and motivational factors were identified as the main factors that prevent effective interaction between learners and instructors. It was also addressed that four topics that are technological issue, instructor issue, learner issue, and administrator issue are pointed that affect the practice and the quality of interaction during the online lessons. These findings are consistent with the previous study conducted by Dogbey, Kumi-Yeboah, and Dogbey (2017) which reported that technological, instructor, and learner issues are factors that hinder the quality of the online learning and teaching. Because of these factors, creating a sense of community which is an important issue in an online learning environment becomes more difficult. This is also compatible with Luo, Zhang, and Qi (2017) and Huss et al. (2015) findings. Luo et al., (2017) reported that interaction has a pivot role in creating the learners' sense of community.

### Conclusion

The results of this study explained important issues related to interaction patterns and relevant practices of online instructors in an online learning environment. In addition, the results of the study showed that interaction is the vital factor in online courses to enhance the effectiveness and the quality of an online course. However, the participants of the study pointed out that effective technology usage, instructors' effort, learners' motivation, and administrative support can ease the interaction process and enhance the quality of the interaction. Since interaction is a significant agent in online education, each of the online instructors should use convenient strategies or tools to keep the online learners' motivation high. The importance of interaction is thought to be increasing because of the prevalent online life. Even though online instructors are agreed on the importance of interactivity in online learning, there are some failings in practice due to low technology efficacy and poor Internet connection.

### Recommendations

Future research could investigate the interaction issue on the side of the learners. Besides, the study conducted with only four volunteer online instructors, so it put forward a limited view. Therefore, it is suggested to explore the interactivity issue with a large research sample. Future research can be conducted to investigate which interaction tools and strategies are best to meet the today's online learners.

## References

- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 152-155.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th edition)*. Pearson.
- Dogbey, J., Kumi-Yeboah, A., & Dogbey, J. (2017). Dialogue Pedagogical Strategies Perceived to Enhance Online Interaction: Instructors' Perspective. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 7(3), 70-85.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. *How to design and evaluate research in education (Seventh edition)*. Boston: McGraw-Hill.
- Gaytan, J. (2015). Comparing faculty and student perceptions regarding factors that affect student retention in online education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56-66.
- Glenn, L. M., & Berry, G. R. (2018). Online Best Practice: Interaction Matters. *The Journal of Business Inquiry*, 5(1), 57-64.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Huss, J. A., Sela, O., & Eastep, S. (2015). A Case Study of Online Instructors and Their Quest for Greater Interactivity in Their Courses: Overcoming the Distance in Distance Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 72-86.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Keengwe, J., Adjei-Boateng, E., & Diteeyont, W. (2013). Facilitating active social presence and meaningful interactions in online learning. *Education and Information Technologies*, 18(4), 597-607.
- Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 115, 153-160.
- McGee, P., Windes, D., & Torres, M. (2017). Experienced online instructors: beliefs and preferred supports regarding online teaching. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 331-352.

- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G., (2013a). Design and teaching - An overview. In M. G. Moore (Ed.). *Handbook of Distance Education* (pp. 247-250). New York. Routledge.
- Moore, M. G., (2013b). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.). *Handbook of Distance Education* (pp. 66-85). New York. Routledge.
- Saba, F. (2013). Building the Future: A Theoretical Perspective. In M. G. Moore (Ed.). *Handbook of Distance Education* (pp. 49-65). Routledge.
- Wanstreet, C. E. (2006). Interaction in online learning environments: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(4), 399-411.
- Yin, R. K. (2003). *Case study methods: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zawacki-Richter, O. (2017). Distance education. In: Peters M. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. (pp. 1-7). Springer, Singapore.



**Öğretim Elemanlarının Okullarında Uygulanan Ters Yüz Öğrenmeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Eylem Araştırması****İPEK BURCU ORUÇOĞLU**

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

**NESRİN ÖZDENER DÖNMEZ**

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Amaç:** Ters yüz öğrenme, günümüze uygun yeni öğrenme-öğretme modellerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki eğitim kurumları incelendiğinde yükseköğretim seviyesinde birkaç kurumda zorunlu olarak uygulandığı görülmüş ve bu kurumlardaki öğretim elemanları açısından sürecin nasıl olduğu merak konusu olmuştur. Bu çalışmayla, bir vakıf üniversitesinde zorunlu olarak uygulanan ters yüz öğrenme hakkında öğretim elemanlarının görüşlerini almak, kavram yanlışlıklarına sahip olup olmadıklarını belirlemek ve mevcut uygulamayı geliştirmeye yönelik bir eylem planı ortaya koymak istenmiştir.

**Yöntem:** Çalışma nitel araştırma tekniğinde eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Çalışma grubunu amaçlı örneklem içerisinde ölçüt örneklem kullanılarak belirlenen uzaktan eğitim tecrübesi olan 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. İlk aşamada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme kayıtları deşifre edilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. İkinci aşamada ise kullanılan videolardan 10 tanesi rastgele seçilerek kavram yanlışlıkları ve görüşme sonuçlarından çıkan noktalar baz alınarak incelenmiştir.

**Bulgular:** Üç katılımcı ters yüz öğrenme modelini video çekim tekniği olarak tanımlamıştır. Katılımcılar modelin uygulama derslerine daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Videolardan yedisinde herhangi bir ek materyalden bahsedilmediği görülmüş, yapılan görüşme sonuçlarıyla örtüşmüştür. Altı katılımcı zorunlu olmasa modeli kullanmak istemediklerini, bir katılımcı ise teknik altyapı iyileştirilirse kullanabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, kısa videolarla tüm dersin aktarılmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

**Sonuç ve Öneriler:** Belirtilen sorunların kuruma özgü olduğu ve öğretim elemanlarının kavram yanlışlıklarının olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ele alınarak, kurum için bir eylem planı önerilmektedir. Bazı öneriler şu şekildedir: İdareciler ve öğretim elemanları uygulama için eğitim almaları, birkaç dersle pilot çalışma yapılmalı, öğretim elemanları videoları istedikleri gibi çekebilmeli, dönem sonunda uygulamanın değerlendirilmesi sağlanmalı, eklenmesi ya da çıkarılması gereken noktalar tespit edilmelidir.

**Abstract**

**Purpose:** Flipped learning is one of the newest learning-teaching models today; it is applied mostly at the higher education level in Turkey. In this study, it was aimed at taking the views of faculty members about flipped learning which is necessarily applied at their university, defining the misconceptions and preparing an action-plan to improve the process.

**Method:** This study is based on an action research; semi-structured interview and examining video are used as the data collection. 10 faculty members who have distance learning experiences are reached by convenient sampling method. The interview data are analyzed by content analysis with the NVIVO 11.4.0. Then, 10 of the videos are randomly selected and examined based on the results of the interview.

**Findings:** Three participants defined the flipped learning as a video capture technique. Participants stated that it's more appropriate for the applied and discussion classes. Seven videos showed that no additional material was mentioned. The majority of participants stated that they wouldn't want to use the model and also stated that it isn't possible to teach an entire course with a short video.

**Conclusion and Recommendations:** The problems are specific to the university. According to the findings, an action plan is proposed and some suggestions are: The institution should make a pilot study with a few lessons, faculty members should be trained about flipped learning and able to take the videos as they prefer. They should evaluate the process with students and identify the issues to be added into or removed from the process.

**Anahtar Kelimeler:** Ters Yüz, Kavram Yanılgısı, Yükseköğretim, Video, Eylem Planı

**Keywords:** Flipped Learning, Misconception, Higher Education, Video, Action Plan

**Giriş**

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, toplumun ihtiyaçları değişmekte ve bu değişim her ortamı etkilediği gibi eğitimi de etkilemekte, zamana uygun yeni öğrenme-öğretme modeli arayışlarını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, ortaya çıkışından bu yana eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve kullanımı giderek yaygınlaşmış olan (Filiz ve Kurt, 2015) Ters Yüz Öğrenme, günümüze uygun yeni öğrenme-öğretme modellerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. ters yüz öğrenme, öğrencinin teorik bilgiyi kendi başına evde öğrendiği ve öğrendiği bilgileri sınıf ortamında uyguladığı bir modeldir (Obradovich, Canuel, ve Duffy, 2015; Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Verleger ve Bishop, 2013; Bergmann ve Sams, 2012; Talbert, 2012). Bu modelde, ders konuları sınıf saatinden önce görüntülenecek şekilde çevrimiçi hale getirilir ve sınıf saatinde ise öğrencilerin soruları cevaplanır, geribildirim verilir, gerekirse konu

tekrar incelenir ve öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilir (Baepler, Walker ve Driessen, 2014). Faaliyetler sırasında, öğretmen rehber olarak hareket eder, öğrencilere gerekli olan yerlerde yardımcı olur ve gerektiğinde ek açıklamalarda bulunur (Obradovich, Canuel, ve Duffy, 2015). Böylece, ters yüz öğrenmenin öğrenciler ile öğretim elemanı arasında sınıf içi etkileşimi sağlayan öğretim tekniklerinden biri (Becker, 2013) olduğu söylenebilir.

Ters yüz öğrenme modelinde, ders konularının çevrimiçi hale getirilerek öğrencilere sunulmasında videolar yaygın olarak kullanılmaktadır. Kullanılan videolar, eğitsel video özellikleri ile aynı özellikleri taşımaktadır (Obradovich, Canuel, ve Duffy, 2015). Örneğin, videoların süreleri kısa ve öğrenme hedefleri açık olmalı, önemli noktaları vurgulamak için işaretleme kullanılmalı, sorular, etkileşimli unsurlar veya ilişkili ödevler kullanılmalıdır (Brame, 2015). Ayrıca, videolar güncellenebilir olmalıdır ve öğrenciler her platformdan erişebilmelidirler (Obradovich, Canuel, ve Duffy, 2015).

Gençer ve arkadaşları (2014) ters yüz öğrenmede video kullanımının öne çıkmasının nedenini, öğrenme modelinin yeni olması sebebiyle öğretmenlerin modelin kullanım ve faydaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca, çoklu ortam araçları kullanılarak materyal tasarlanması ve bu materyallerin öğrencilere ulaştırılması konusunda öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmaya ilgi, istek ve motivasyonlarının yeterli olmaması, bu sistemin yaygınlaşması konusunda sorun oluşturmaktadır (Gençer ve arkadaşları, 2014). Gençer ve arkadaşları (2014), bu modelin öğretmen ve öğrenciye sağladığı kolaylıklardan yararlanılabilmesi için; gerekli inceleme ve araştırmaların yapılması, öğretmenlerin bu sistemin faydaları ve uygulanabilirliği açısından bilgilendirilmesi, hangi alanlarda daha etkin şekilde kullanılabileceğinin araştırılması ve eğitim sistemine sağlayacağı faydaların benimsenmesi ve okullarda bu sistemin kullanılabilmesi için gerekli eğitim platformlarının oluşturulmasını önermektedirler.

Benzer şekilde, Filiz ve Kurt (2015), Türkiye’de bu modelin yaygınlaşmama nedenlerini bu yaklaşıma yönelik bir takım yanlış anlaşılmalardan kaynaklandığını savunmakta olup bu yanlışlardan bazılarını şöyle sıralamaktadır: ters yüz öğrenmede kullanılacak videoları öğretmenler oluşturmak zorundadır, ters yüz öğrenme öğretmenin başarısını artırır, ters yüz öğrenme sadece ders videolarıyla gerçekleşir, ters yüz öğrenme sadece belirli derslerde uygulanabilir, ters yüz öğrenmede içerik sadece video formatında olmalıdır. Chen ve arkadaşları (2014), ters yüz öğrenme modelinin daha çok yükseköğretim öncesi dönemi kapsadığını ve yükseköğretim için yeterince kullanılmadığını belirtmektedir (Akt. Filiz ve Kurt, 2015). Aksine, Türkiye’de ters yüz öğrenme modelinin hangi okullarda kullanıldığı incelendiğinde daha çok yükseköğretim kurumlarında uygulandığı görülmekte ve birkaç yükseköğretim kurumunda görevli öğretim elemanlarının derslerinde bu modeli kullanmaları, kurum tarafından zorunlu tutulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı bir vakıf üniversitesinde zorunlu olarak uygulanmakta olan ters yüz öğrenme modeli hakkında, öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda görüşlerini almak, kavram yanlışlarına sahip olup olmadıklarını belirlemek ve mevcut uygulamayı geliştirmeye yönelik bir eylem planı ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretim elemanları ters yüz öğrenme modelini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretim elemanlarının hazırladıkları videolardan başka kullandıkları ders materyali var mı?
3. Öğretim elemanlarına göre ters yüz öğrenme modeli verdikleri dersler için uygun mu?
4. Öğretim elemanları öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini kontrol ediyorlar mı? Videoların izlenmesi için kullandıkları bir strateji var mı?
5. Ters yüz öğrenme modelinin kullanılması yönetim tarafından zorunlu tutulmuyor olsaydı, öğretim elemanları derslerinde yine de bu modeli kullanmayı tercih ederler miydi?
6. Öğretim elemanlarının okullarında uygulanan ters yüz öğrenme projesi için önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öğretim elemanları tarafından okullarında uygulanmakta olan ters yüz öğrenme modelini değerlendirerek, eksikleri belirlemek ve uygulamayı geliştirebilmek amacı ile nitel araştırma tekniği kullanılmış ve araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacının çalıştığı üniversitede farklı programlarda görevli olan 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem içerisinde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Öğretim elemanının daha önce uzaktan eğitim dersi vermiş olmaları bir ölçüt olarak ele alınmış, uzaktan eğitim dersi veren 58 öğretim elemanından 10’u rastgele seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar, gerçek isimlerini kullanmak yerine K1, K2, ..., K10 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

### Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Programı	Hizmet Süresi	Video Hazırladığı Ders Sayısı
K1	Kadın	Medya ve İletişim	2,5 yıl	3 ders

K2	Kadın	Dış Ticaret	2,5 yıl	3 ders
K3	Kadın	Çocuk Gelişimi	1,5 yıl	2 ders
K4	Erkek	Adalet	1,5 yıl	4 ders
K5	Kadın	Radyo ve TV Programcılığı	6 yıl	3 ders
K6	Erkek	Radyo ve TV Programcılığı	2,5 yıl	5 ders
K7	Erkek	Çocuk Gelişimi	2 yıl	1 ders
K8	Kadın	Saç Bakımı ve Güzellik Hizmetleri	3 yıl	1 ders
K9	Erkek	Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon	6 yıl	1 ders
K10	Kadın	Çocuk Gelişimi	5,5 yıl	1 ders

Katılımcıların hepsi öğretim görevlisi kadrosunda görev almaktadırlar. %60'ı kadın, %40'ı erkektir. Okulda çalıştıkları süre, 1 yıl ile 6 yıl arasında değişmektedir. Hepsi en az 1 dersinin 14 haftası için video çekimi yapmıştır.

#### Veri Toplama Araçları

**Mülakat.** Bu araştırmada, katılımcılarla derinlemesine birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen görüşme soruları bir uzman tarafından incelenmiş ve gerekli noktalar düzeltilmiştir. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ters yüz öğrenme modelini nasıl tanımlamaktalar?
2. Videolardan başka kullandıkları ders materyali var mı?
3. Ters yüz öğrenme modelinin derslerinize uygunluğu konusunda ne düşünülmektedir?
4. Öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini kontrol ediyorlar mı?
5. Okulda ters yüz öğrenme modelinin kullanılması yönetim tarafından zorunlu tutulmamış olsa, yine de derslerinde kullanmak isterler mi? Neden?
6. Okulda uygulanan ters yüz öğrenme projesi için önerileri neler?

**Video incelemesi.** Araştırmanın devamında ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında ters yüz öğrenme için derslerde kullanılan videolardan 10 tanesi rastgele seçilerek incelenmiştir. İnceleme sırasında görüşmeleri desteklemek amacıyla görüşme sonuçlarından çıkan noktalar ve Filiz ve Kurt (2015)'un bahsettiği kavran yanlışları baz alınmıştır: videoların tanıtım şeklinde olması, videodan başka materyal kullanılmaması, öğrencinin bilgiyi yanlış yapılandırabilme olasılığı (soru eklenerek önlenmesi) ve öğrencilerin sadece video izleyerek derse hazırlanması gibi.

#### Veri Analizi

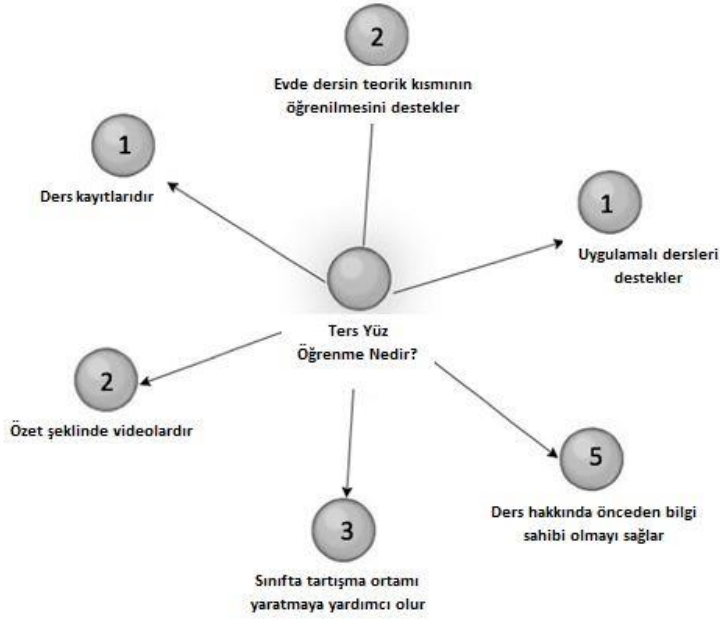
Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir. Deşifre sonucunda elde edilen konuşma dökümleri NVIVO 11.4.0 programıyla içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Her soruya verilen cevaplar kodlara ayrılarak 6 tema belirlenmiştir. Bu temalar "Ters Yüz Öğrenme Nedir", "Videoya Ek Materyal", "Derse Uygunluk", "Videonun İzlenme Kontrolü", "Zorunluluk Olmasa Kullanma Tercihi" ve "Okula Proje İçin Öneriler"dır. Devamında iki araştırmacı rastgele seçilen 10 videoyu incelemiş ve ortak bir karara varılmışlardır.

#### Bulgular

Görüşme verilerinin analizinden çıkarılan temalar aşağıda ilgili başlıklar altında detaylandırılmıştır.

##### 1. Ters yüz öğrenme nedir?.

İlk olarak, katılımcıların "ters yüz öğrenme nedir" sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş vurgu yaptıkları kavramlar Şekil 1'de verilmiştir. Yapılan tanımlamalara genel olarak bakıldığında doğru gibi görülmekle birlikte görüşme esnasında katılımcılarda önemli kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. K1, ters yüz öğrenmenin özellikle uygulamalı dersler için kullanıldığını belirterek modelin teorik dersler için geliştirilmediğini vurgulamaktadır. K2 ve K4, model tanımlamasında videoların özet şeklinde çekildiğini belirterek, modelde konunun tamamının video ile anlatılmasına gerek olmadığını ifade etmektedir. K7'nin "...öğrencilerin derse hazırlanmaları için öğretmenin kendi çerçevesi içerisinde hazırlanmış olduğu ders kayıtlarıdır" şeklindeki görüşünden ise modeli ders kayıtları olarak tanımlayarak modelden daha çok videolara vurgu yaptığı anlaşılmıştır.



Şekil 1. Ters yüz öğrenme nedir ile ilgili kodlar

Katılımcılardan K3 görüşünü "...çocuğun evde dersin teorik kısmını okuyup öğrenip okula geldikten sonra daha çok örnekler üzerinden gitmek, sınıfta daha tartışmalı bir ders işlemek..." şeklinde ifade ederek dersin teorik kısmının evde olduğunun ve böylece derste daha çok tartışma ortamı yaratıldığından bahsederek ters yüz öğrenmeye uygun, kabul edilebilir bir tanımlama yapmıştır.

#### 2. Videoya ek materyal.

Katılımcıların video yanında herhangi bir ekstra materyal kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere gerçekleştirilen görüşmelerin sonucunda 6 katılımcının ek materyal kullandığı, 4 katılımcının ise kullanmadığı belirlenmiştir. Ek materyal kullandığını belirten katılımcıların tamamının, slayt, film ve makale okuma gibi ters yüz öğrenme modelini kullanmadıkları derslerde uyguladıkları materyalleri tercih ettikleri, bu derslere yönelik özel bir materyal hazırlamadıkları tespit edilmiştir.

Ters yüz öğrenme modeli uyguladığı dersinde bu modeli uygulamadığı derslerde kullandığı materyalleri tercih eden katılımcılardan K5, "...film izlemeleri bizim dersimizde rutin.. bir ödev zaten, yapıyorlar. Ama benim onu da videoda söylememi istiyorlar, zaten syllabusta (ders izlencesinde) var.. gelmeden önce zaten yapmaları lazım" şeklinde görüşünü belirtmiş ve öğrencilerin bir sonraki derse gelmeden önce film izlemeleri gerektiğini bilmelerine rağmen yönetimin bunu bir de ters yüz öğrenme videosunda belirtmesini istemesinin gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Video yanında ek materyal kullanmadığını belirten katılımcılar ise videoların konuyu öğrenmek için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı görüşte olan K10, "...videoya bakıldığında okunması gereken mutlaka okunmuyor. Seslendirilmiş şey daha baskın oluyor. İkisini bir arada verdiğinizde okunmuyor" şeklinde açıklama yaparak video izleme ve okuma etkinliklerinin birlikte verilmesi durumunda, okuma etkinliğinin yapılmadığını bu nedenle sadece video kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Kısaca, katılımcıların ters yüz öğrenme uyguladığı dersinde bu modele özel yöntem, teknik veya materyal kullanmadıkları, ters yüz öğrenme modelini uygulamadıkları derslerindeki rutine devam ettikleri belirlenmiştir.

#### 3. Derse uygunluk.

Ters yüz öğrenmenin hangi derslere uygun olup olmadığı sorulan 9 katılımcı ters yüz öğrenmenin teorik derslere uygun olmadığını, uygulamalı derslere ve tartışma ortamı gerektirecek derslere uygun olduğunu belirtmiştir.

Uygulamalı derslere uygun olduğunu savunan 5 katılımcıdan K1 sadece film kurgusu yapmayı öğrettiği için uygulama ağırlıklı dersine uygun olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde K4 de "...alanına göre değişir, bizim alan hep yazı işlerinden oluşur. Bizim alanda çok faydası olacağını düşünmüyorum. ...aşçılıkta daha etkili olabilir, videoda malzemeleri söyle, sınıfa gel uygulamayı yap" şeklinde görüşünü ifade ederek teorik dersler için ters yüz öğrenme modelinin uygun olmadığını uygulamalı derslere daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Tartışma ortamı gerektirecek derslere uygun olduğunu düşünen 4 katılımcıdan K3 ise kendi dersi için uygun olduğunu zira sınıfta vaka örnekleri üzerinden öğrencilerle tartışmak için zaman kaldığını belirterek zaman tasarrufu yaptığı için dersine uygun olduğunu ifade etmiştir.

#### 4. Videonun izlenme kontrolü.

Araştırmada katılımcıların ters yüz öğrenme modeli için çektikleri videoları ilgili sistemde paylaşmış paylaşmadıkları ve paylaşılan videoların izlenip izlenmediğinin nasıl kontrol edildiği incelenmiştir. 8 katılımcı çektiği videoları ilgili sistemde öğrencilerle paylaştığını 2 katılımcı ise paylaşmadığını belirtmiştir. Öğrencilerle videoları paylaşan katılımcılar arasında öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini kontrol eden bulunmamaktadır. Katılımcılara neden kontrol etmedikleri sorulduğunda K3 sınıfının kalabalık olduğunu dolayısıyla takip edebilmesi için bir asistana ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. K9 ise “...En başta bir hevesle söyledim. İlk başta baktıklarını ilettiler ama sonra ben de takip etmedim. Sistemde paylaşmamın nedeni müdüriyetin oraya koyun demesinden kaynaklanıyordu. Öğrenciler daha çok youtube'dan ders tekrarlarını izliyorlar. ..bunu ödevlerle de ölçüyorum... izlenme oranları.. vize öncesi inanılmaz yükseliyor.. ek video daha çok ilgili görüyor.” şeklinde görüşünü ifade ederek videoları müdüriyet istediği için sistemde paylaştığını ve öğrencilerin ters yüz öğrenme videolarından ziyade youtube'a eklediği başka ders tekrarlarını izlediğini dolayısıyla ters yüz öğrenme videolarını kontrol etmediğini belirtmiştir.

##### 5.Zorunluluk olmasa kullanma tercihi.

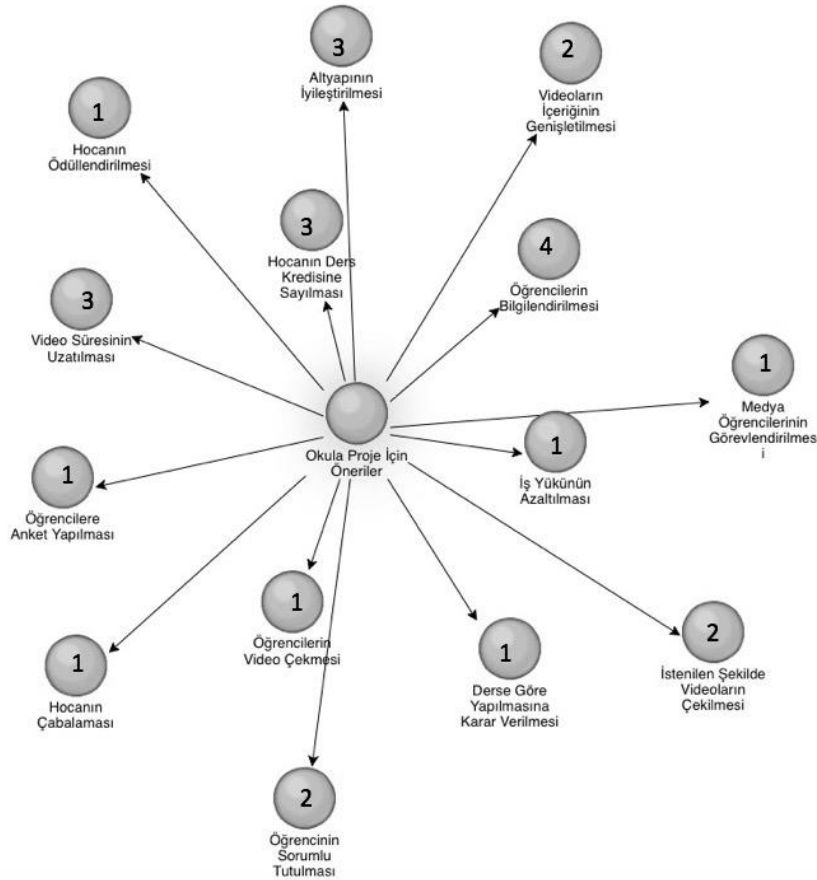
Okullarında zorunlu tutulmasa ters yüz öğrenme modelini derslerinde kullanmayı tercih edip etmeyecekleri sorulan katılımcıların çoğunluğu kullanmak istemediğini belirtmiştir. Kullanmak istediğini belirten 3 katılımcıdan K1 kullanmak istemesinin nedenini“...dersimde yine bu modeli kullanırdım. ...özellikle uygulamalı derslerde en azından teorik kısmını videoda üzerinden geçirdim ...derste ise uygulamaya daha çok vakit kaldığından dolayı yine kullanırdım, zorunlu tutmasalardı.” şeklinde açıklayarak dersinin uygulamalı kısmına zaman kazanmak açısından uygun olduğunu ifade etmiştir.

Zorunlu tutulmasaydı kullanmak istemediğini belirten katılımcılardan K6 “...istemezdim, videoda içeriği anlatmıyorum ...başlık olarak gelecek hafta ne olacağını söylüyorum... ben dersin sonunda zaten gelecek hafta ne olacağını söylüyorum.” şeklinde istemediğini ifade ederek videoda ders anlatmadığını, bir sonraki derste öğrencilerin ne yapacaklarını her dersin sonunda söylediği için gerek duymadığını belirtmiştir.

##### 6.Okula projeye dair öneriler.

Görüşmenin sonunda okullarında uygulanan ters yüz öğrenme projesine yönelik önerileri sorulan katılımcıların cevapları incelenmiş ve inceleme sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.

4 katılımcı öğrencilerin ters yüz öğrenme projesi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını dolayısıyla proje hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamış ve böylece öğrencilerin de hocalar kadar proje içinde sorumluluk almalarını istemiştir. 3 katılımcı ise projenin ekstra bir iş yükü getirdiğini söyleyerek ters yüz öğrenme için yapılan hazırlığın öğretim elemanının ders kredisine sayılmasını böylece iş yükünün hafifletilmesini istediklerini belirtmiştir.



Şekil 2. Okula proje için öneriler ile ilgili kodlar

### Video inceleme.

2016-2017 eğitim öğretim yılında ters yüz öğrenme için çekilen videolardan 10 tanesi rastgele seçilmiş, videolar V1, V2, V3, ..., V10 şeklinde kodlanarak incelenmiştir. Videolar arasında en kısa video 1 dakika 34 saniye, en uzun video ise 7 dakika 45 saniyedir. 10 videonun ortalama süresi, 4 dakika 31 saniyedir. 5 video öğretim elemanlarının kendi imkanlarıyla, diğer 5 video ise okulun teknik medya ekibiyle birlikte çekilmiş ve kurgulanmıştır. Teknik medya ekibiyle birlikte çekilen videoların kurgu aşamasında konu ile ilgili metin veya görsel öğelerin eklendiği görülmüş, hiçbir yardım alınmadan çekilen videolarda ise konu ile ilgili herhangi bir metin veya görsel öğeye rastlanmamıştır. Diğer videolardan farklı olarak V6 kodlu video bir bilgisayar yazılımı öğrettiği için ekran çekim programı kullanılarak hazırlanmıştır. Videoda program anlatımı olsa da öğretim elemanının görüntüsü video boyunca sağ alt köşede bulunmaktadır.

İncelenen videoların tanıtım şeklinde olup olmadığına videoları çeken öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alınarak karar verilmiştir. İnceleme sonucunda 3 videonun ders konusuna bir giriş mayetinde olduğu ve sadece ders tanıtımı şeklinde çekildiği görülmüştür. Ele alınan konuların tamamını kapsamayan bu videolarda, anlatılan konuya ilişkin öğrencilerin yararlanabileceği başka bir kaynaktan da bahsedilmemektedir. Diğer 7 videonun ise ilgili ders konularını kapsadığı ancak dersin hızlıca bir anlatımının yapıldığı ya da özetlendiği görülmüştür. Dolayısıyla, videoların anlatılan konuyu tek başına öğretebilecek nitelikte olmadığı tespit edilmiştir.

Ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin konuyu evde öğrenmeleri, uygulama ve ödev kısmını ise okulda yapmaları temel alınmaktadır. Bu gerekçe ile çekilen videolarda sınıf ortamında yapılacak uygulamayla ilgili öğrencilerin hazırlık yapmaları gerektiği konusunda uyarıya yer verilip verilmeyeceği incelenmiştir. 3 videoda yapılacak aktivitelerden öğrencilerin haberdar edildiği görülmüştür. Ters yüz öğrenmede öğrencilere evde konuyu çalışmaları için videonun yanında yardımcı materyaller de verilebilir. Bu bağlamda, videolarda yardımcı materyallerden bahsedilip bahsedilmediğine bakılmış, hiçbir videoda ekstra materyal bilgisine ulaşılamamıştır.

Yapılan video incelemesi sonuçlarının görüşme sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür. Zira, katılımcıların ters yüz öğrenme modelini sadece video çekmek olarak algıladıkları ve çektikleri videolarda herhangi bir ekstra materyalden bahsetmedikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf içinde yapılacak aktiviteden sadece 3 videoda öğrencilerin haberdar edildiği tespit edilmiştir. Görüşmelerde katılımcılar, yönetimin video süresine koyduğu kısıtlamadan rahatsız olduklarını ve dolayısıyla çektikleri kısa videoların dersi öğretmek yerine dersin tanıtımı şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda incelenen videoların da bu görüşü desteklediği, öğretim elemanının tanıtım yapmayıp konuyu anlattığını iddia ettiği videolarda bile özet halinde hızlandırılmış bir konu anlatımı yapıldığı görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının bir üniversitenin meslek yüksekokulunda zorunlu olarak uygulanmakta olan ters yüz öğrenme modeline yönelik deneyimleri bağlamında uygulama hakkındaki görüşleri alınmış, uygulama kapsamında çekilen videolar incelenmiş ve mevcut uygulamayı geliştirmeye yönelik bir eylem planı ortaya koymaya çalışılmıştır.

Ters Yüz öğrenme modeli, öğrencinin teorik bilgiyi kendi başına evde öğrendiği ve öğrendiği bilgileri sınıf ortamında uyguladığı bir modeldir (Baepeler, Walker ve Driessen, 2014; Verleger ve Bishop, 2013; Bergmann ve Sams, 2012; Talbert, 2012). Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların genel olarak ters yüz öğrenme modelini doğru tanımladıkları ancak üç katılımcının ters yüz öğrenme modelini sadece video kullanılan bir teknik olarak algıladıkları görülmüştür. Yapılan video analizlerinde katılımcılardan yedisinin herhangi bir ek materyalden bahsetmedikleri görülmüş olup, bu bulgu Filiz ve Kurt (2015)'un belirttiği gibi modelde öğretmenin sadece video çekip kullanması gerektiği kavram yanlışlığını destekler niteliktedir. Yapılan görüşmelerde bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilen öğretim elemanlarının bu yanlışlığa sahip olmalarındaki temel nedenin kendilerine model ile ilgili detaylı bir eğitim verilmemesi olduğu düşünülmektedir.

"Ters Yüz öğrenme sadece belirli derslerde uygulanabilir" (Filiz & Kurt, 2015) kavram yanlışlığının bu çalışmadaki katılımcılarda da olduğu tespit edilmiş olup, katılımcılar, modelin uygulama ve tartışma ortamına ihtiyaç duyulan derslere daha uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Araştırmada, katılımcıların videoların izlenip izlenmediğini kontrol etmedikleri ve "Öğrencilerin videoları izleyip izlemediği kontrol edilemez" (Filiz & Kurt, 2015) kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının sistemin işleyişi konusunda da bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Oysa videoların eklendiği sistemde izlenme raporu alınabilmekte videolarla ilgili küçük sınavlar yaparak değerlendirme yapılabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre altı katılımcı zorunlu olmasa ters yüz öğrenme modelini kullanmak istemediklerini, bir katılımcı ise teknik altyapı iyileştirilirse kullanabileceğini belirtmiştir. Bir katılımcının videoları sadece tanıtım amacıyla yaptığını bir sonraki haftanın konu başlıklarını söylemenin gereksiz olduğunu belirtmesiyle, okulda modelin yanlış anlaşıldığı bir kez daha gözlenmektedir. Öğretim elemanlarında tespit edilen bu yanlışlığın oluşmasında ve dolayısıyla modelin yanlış kullanılmasında okul yönetiminin önemli sorumluluğu olduğu düşünülmektedir. Bu durumdan rahatsız olan öğretim elemanlarının yapmış oldukları önerilerde, tanıtım ile ters yüz öğrenme videosu arasındaki farkın öncelikle anlaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Uygulamanın iyileştirilmesi konusunda katılımcıların önerileri incelendiğinde; öğrencilerin bilgilendirilmesi, videoların izlenme kontrolü için bir asistanın görevlendirilmesi, öğretim elemanlarının iş yükünün azaltılması, teknik altyapının iyileştirilmesi ve öğretim elemanlarının modeli uygularken özgür olmaları gerektiği konularına dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretim elemanları, uygulamayı

zorunlu tutup, her öğretim elemanından 14 hafta video çekimi yapmasını bekleyen yönetimden, ders hazırlığı için 1 saat sürenin ayrılmasını ve bu hazırlığın ders yükü kredilerinden düşülmesini beklemektedirler.

#### Öneriler ve Eylem Planı

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kuruma özgü sorunların ve öğretim elemanlarının kavram yanlışlıklarının olduğu görülmektedir. Hem araştırmancının sonuçları hem de alanyazın göz önüne alınarak, kurumun projeyi daha sağlıklı yürütebilmesi için aşağıdaki eylem planı önerilmektedir:

- 1- Bir eğitim teknolojileri uzmanı tarafından (okul dışından olabilir) idareciler teknoloji entegrasyonunun nasıl yapılması gerektiği hakkında eğitim almalı
- 2- Bir eğitim teknolojileri uzmanı tarafından öğretim elemanlarına (ve idarecilere) ters yüz öğrenme modeli hakkında 2-3 haftalık bir eğitim yapılmalı (ters yüz öğrenmeye yönelik ders izlencesi nasıl hazırlanır, materyaller nasıl olmalı gibi uygulamalar yapılmalı)
- 3- Tüm derslere uygulamadan önce bir pilot çalışma yapılması için birkaç ders seçilmeli
- 4- Seçilen derslerin kredisi hesaplanırken 1 saati hazırlık için ayrılmalı
- 5- Pilot çalışma için dersi seçilen öğretim elemanının ders izlencelerini ters yüz öğrenmeye yönelik hazırlamalı (eğitim teknolojileri uzmanından destek alabilmeliler)
- 6- Teknik medya ekibi güçlendirilmeli, gerekirse medya öğrencilerinden destek alınmalı
- 7- Öğretim elemanları videoların izlenme kontrolünün herhangi bir öğrenme yönetim sistemi vasıtasıyla yapılabildiği konusunda bilgilendirilmeli. Takip için öğretim elemanlarına bir asistan görevlendirilmeli
- 8- Videolar tanıtım videosu olarak değil, eğitsel materyal olarak ele alınmalı. Kazanımları ve ders için gerekli içeriği karşılayabilmeli, derse gelmeden önce öğrencilerin hazırlık yapabileceği/araştırma yapabileceği sorular içermeli
- 9- Öğretim elemanları videoları çekerken özgür olmalı, istedikleri gibi (örneğin kendi belirledikleri süre kadar) çekebilmeliler
- 10- İdareciler tarafından öğrencilere bilgilendirme toplantısı yapılmalı
- 11- Dönem sonunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin projeyi değerlendirmesi sağlanmalı
- 12- Değerlendirme sonunda projeye eklenmesi ya da projeden çıkarılması gereken noktalar tespit edilmeli

Sonuç olarak, ters yüz öğrenme modelinin zorunlu olduğu bir yükseköğretim kurumunda yürütülen bu araştırmada tespit edilen sorunlar, sadece ilgili kuruma özgü olmakla birlikte bu modeli uygulamak isteyen tüm öğretim elemanlarına ve yöneticilere katkı sağlayacağı taraflarının olacağı düşünülmektedir. Eylem planının uygulanması ve araştırmadan elde edilen sonuçların sürece bağlı olarak değerlendirilmesi, ilgili kurumda sürecin takip edilmesi ve gerekirse eylem planında güncellemeler yapılması önerilmektedir.

#### Kaynakça

- Araujo, Z., Otten, S., & Birisci, S. (2017). Mathematics teachers' motivations for, conceptions of, and experiences with flipped instruction. *Teaching and Teacher Education*, 62, 60-70.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Becker, B. W. (2013). Start flipping out with guide on the side. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 32(4), 257-260.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Alexandria, VA: International Society for Technology in Education.
- Bishop, L. J., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, 30. Atlanta, GA.
- Brame, C.J. (2015). Effective educational videos. Retrieved [30.03.2017] from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>.
- Filiz, O., & Kurt, A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5-6.
- Obradovich, A., Canuel, R., & Duffy, E. P. (2015). A survey of online library tutorials: guiding instructional video creation to use in flipped classrooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(6), 751-757.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.

## Eleştirel Düşünme Perspektifinden Okul Öncesi Eğitim Programı Preschool Education Program from a Critical Thinking Perspective

KEVSER TOZDUMAN YARALI  
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

F. ABİDE GÜNGÖR AYTAZ  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

**Problem Durumu ve Amaç:** Eleştirel düşünme, 21. yüzyılda bir bireyin başarılı olabilmesi için geliştirmesi gereken becerilerden biridir. Eleştirel düşünme becerisi, bebeklikten başlayarak yaşam boyu devam eden süreç içinde edinilir ve geliştirilir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim programındaki temel ilkelere biri olan "Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir." ifadesi göz önünde bulundurularak programın, eleştirel düşünme becerileri yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Bu araştırma nitel modelde tasarlanmıştır ve durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Durumun program olarak belirlendiği çalışmada, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. **Bulgular:** Araştırma sonucunda eleştirel düşünmeyi desteklediği belirlenen kazanımların en fazla bilişsel ve sosyal-duygusal alanda yer aldığı görülmüştür. Bilişsel gelişim alanında en fazla vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin analiz ve çıkarım yapma olduğu belirlenmiştir. Dil gelişimi ile ilgili kazanımların, beklendiği gibi en fazla yorumlama ve açıklama eleştirel düşünme becerilerine ait olduğu ortaya konulmuştur. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Araştırmanın sonuçlarına göre, eleştirel düşünme becerilerinin dikkate alınmasının neden gerekli olduğuna ve çocuk üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerine yönelik açıklayıcı bir bilgi programının giriş bölümüne eklenebilir. Buna göre düşünme becerilerinin önemini vurgulayan bir özellik açıklamasıyla birlikte program içeriğine dahil edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı, Eleştirel Düşünme, Düşünme Becerileri

### Abstract

**Purpose:** In the 21st century, critical thinking is one of those skills that an individual should develop to be counted as successful. Critical thinking skill is acquired and developed in a lifelong process starting from infancy. Respecting the thoughts of children is also a child's right and considering the statement "Children's imagination, creative and critical thinking skills, and communication and expression of emotions behaviors should be developed." (MEB, 2013) which is one of the basic principles of preschool education program, the purpose of this study is to investigate the preschool education program in terms of critical thinking. **Method:** This study was a case study which was designed according to qualitative research method. The curriculum was determined as the case in this study, and document analysis was adopted as a data collection method. **Findings:** As a result of the study, it has been observed that the achievements determined to support critical thinking are mostly cognitive and socio-emotional. This situation is parallel to the cognitive and affective dimension of critical thinking. **Implications for Research and Practice:** The results of the study suggest that why it is necessary that the critical thinking skills should be taken into account during the educational processes can be clarified, and information about its short-term and long-term effects on the child can be added while explaining the importance of preschool period in the introduction section of the curriculum.

**Keywords:** : Preschool Education, Education Program, Critical Thinking, Thinking Skills

### Giriş

21. yüzyılda bireylerin başarı sağlayabilmesi için geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünme türüdür. Durumların doğru değerlendirilmesini sağlayan yansıtıcı şüpheciliğe yönelik bir eğilimdir (Ennis, 1989). Eleştirel düşünme, edinilen bilgiler üzerinde mutlak sonuca ulaşmak yerine alternatifleri değerlendirmeyi gerektirir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünmeye ait özellikler Lipman (1988) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Yordama, değerlendirme, sınıflama, farz etme, mantıksal çıkarımda bulunma, ilkeleri kavrama, diğer ilişkiler arasındaki ilişkileri belirleme, hipotez kurma, neden göstererek fikir sunma, ölçüt ile karar verme.

Eleştirel düşünme konusunda her disiplinin (felsefe, eğitim, psikoloji) kendi alanını göz önünde bulundurarak tanımlama yapmış olması, birbirinden çok farklı tanımların ortaya çıkmasına ve tanımların ayrıntıdan uzaklaşmasına yol açmıştır (Daniel ve Auriac, 2011; Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünmenin tanımındaki karmaşıklığı gidermek amacıyla eleştirel düşünme konusunda önemli bir yazar ve felsefeci olan Peter A. Facione önderliğinde bir Delphi Projesi gerçekleştirilmiştir. Farklı disiplinlerden, eleştirel düşünme konusunda uzman 46 profesyonelin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bir uzlaşma sağlamak amacıyla gerçekleştirilen Delphi Projesi'nde, uzmanların görüşleri doğrultusunda eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusuna açıklık getirilmiştir. Buna göre, uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir.

Eleştirel düşünme becerisi, bebeklikten başlayarak yaşam boyu devam eden süreç içinde edinilir ve geliştirilir (Leon, 2015). Heyman (2008), çocukların üç yaş gibi erken bir dönemde akıl yürütme becerilerinin gelişmeye başladığını, çoğu zaman yetişkinlerin aktardıkları yanlış bilgileri sorguladıklarını belirtmiş ve çocukların eleştirel düşünebilmesinde sosyal deneyimlerin önemine vurgu



yapmıştır. Kuhn (2016), çocukların eleştirel düşünmesinin temelinde zihin kuramının olduğunu ve çok küçük çocukların bile düşünme üzerine düşünebildiğini ifade etmiştir. 3-6 yaşlarındaki okul öncesi çocukları kendi davranışları hakkında düşünme konusunda başarılıdır, çevresindeki olayları gözlemlemeye ilgilidirler. Bu yaş grubundaki çocuklar kendi istekleri doğrultusunda kavrama, geçmiş ve gelecekteki zihinsel imgelerini geliştirme, bilgi ve deneyimlerini kullanarak kendi ve diğerlerinin davranışlarını açıklama yeteneğine de sahiptirler (Epstein, 1993). Çocukların düşüncelerini deneyimleri besler, buna gelişimsel süreç eşlik eder. Dolayısıyla, çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çevre tarafından sunulan olanakların bilinçli olarak güçlendirilmesi gerekmektedir (Tuğrul, 2006). Eleştirel düşünme sadece insanın kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda, hem sağlıklı birey, hem de sağlıklı toplum bakımından bir gerekliliktir (Gündoğdu, 2009). Çünkü bilgiye ulaşmak kolaylaştıkça, bilginin kullanımıyla ilgili ciddi problemler ortaya çıkmaktadır. Günümüzde çocuklar, ormanda kaybolunca yönünü bulmak için gerekli bilgiye sahiplerken, bu bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeyen bireyler haline gelmektedirler (Dewey, 1996). Bilgi akışının çok yoğun olduğu günümüzde çocukların doğru bilgiyi seçmesi, değerlendirmesi, kullanması, yanlış ayırt etmesi ve kalıp yargılardan uzaklaşması için eleştirel düşünebilmesi gerekmektedir (Halpern, 2003). Eleştirel düşünme bilimsel bilginin üretilmesinde, bilimin gelişmesinde de önemli bir araçtır (Küçükali ve Akbaş, 2015). Neye inanacağına veya ne yapacağına mantıklı ve yansıtıcı karar verebilen eleştirel düşünen insanların karakteristik özellikleri şunlardır: (1)Kaynakların güvenilirliğini değerlendirir, (2)Sebepleri, sonuçları ve varsayımları tanımlar, (3)Sebeplerin kabul edilebilirliği, varsayımları ve kanıtları da dahil olmak üzere argümanın kalitesini yargılar, (4)Bir konunun konumunu geliştirir ve savunur, (5)Uygun ve aydınlatıcı sorular sorar, (6)Deneyimini planlar ve deneyiminin tasarımını değerlendirir, (7)Şartları bağlama uygun şekilde tanımlar, (8)Açık fikirlidir, (9)Doğru bilgiyi bulmak için uğraşır, (10)Güvenilir bilgiye dayanarak sonuçlar çıkarır (Ennis, 2001).

Üst düzey düşünme biçimi olan eleştirel düşünme herhangi bir yaş ve zamanla sınırlandırılabilir bir beceri değildir. Bazen üç yaşındaki bir çocukta bu becerinin belirtilerinin görülebildiği durumlar yaşanırken, eğitimli bir yetişkin tarafından başarılmadığı da gözlemlenebilir. Eleştirel düşünme her yaştaki insana öğretilir (Demirel, 1999). Eleştirel düşünme becerisinin yetişkinlikte birden ortaya çıkmadığı düşünüldüğünde, bu becerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve öğretilmesi gerekmektedir (Daniel ve Auriac, 2011). Eleştirel düşünme konusunda literatür, okul öncesi dönem çocuklarına eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılabilirliğini ifade etmektedir (Bell, 2010; Collier, vd., 2002; Heyman, 2008; Kuhn, 2016; Leon, 2015; Scheau, 2012; Şahhüseyinoğlu, 2010).

Türkiye’de düşünme becerileri konusunda yapılan az sayıdaki araştırmalardan biri olan çalışmada Mutlu ve Aktan (2011), okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme düzeylerini ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin, düşünme eğitiminin detaylı amaçları konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını ve geleneksel görüşlerinin bu konuda olumsuz düşüncelerine neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde düşünme becerileri konusunda yapılmış olan diğer çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur (Akbaba ve Kaya, 2015).

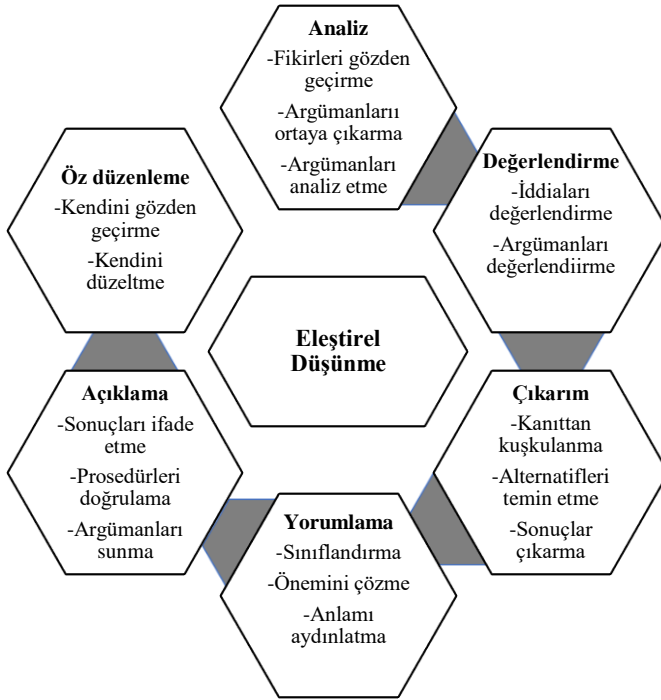
Okul öncesi eğitim programı, çocuklara kazandırılmak istenen ve eleştirel düşünmenin yapısını oluşturan; problemin farkında olma, probleme çözüm üretme, neden sonuç ilişkisi kurma, analitik (çözümleyici) düşünme, karşılaştırma yapma, zıtlıkları fark etme, soru sorma ve merak etme davranışlarını destekler ve geliştirir (Senenmoğlu, 1994). Ayrıca program, çocukların sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine de olanak sağlamalıdır (Gürkan, 2013). Dolayısıyla çocuklara bu becerileri kazandıracak okul öncesi eğitim programının nitelikli olması; bununla birlikte, öğretmenler tarafından da en etkili şekilde uygulanması gerekmektedir (Oktay, 1999). Bu nedenle öğretmenler her düzeyde, her derste ve yaşamla ilgili her alanda öğrencilerine bu becerileri kazandıracak ve bunları kullanmalarını sağlayacak yaşantılar düzenlemeli ve bu becerileri uygun tekniklerle değerlendirerek geri bildirim sağlamalıdır (Huitt, 1998). Okul öncesi eğitim programında öğretmenler aracılığıyla çocuklara kazandırılmak istenen beceriler, kazanım ve göstergeler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bu konuda okul öncesi eğitim programlarının kısa vadede bilişsel gelişimi desteklediğine ve çocukları okulda başarılı olmaya hazırladığına dair yaygın kanıtlar vardır (Boocock, 1995). Ülkemizde eleştirel düşünme konusunda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin ilköğretim düzeyinde ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Ülkemizde, okul öncesi döneme yönelik olarak eleştirel düşünmeye, diğer düşünme becerileri içerisinde değinilmekte (Akbaba ve Kaya, 2015; Mutlu ve Aktan, 2011), bu süreçte eleştirel düşünmeyi doğrudan ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aslında yapılan çalışmalar incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri olarak belirtilen yaratıcılık, problem çözme gibi beceriler okul öncesi dönem açısından çeşitli çalışmalarla ele alınırken, eleştirel düşünmenin geri planda kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programında eleştirel düşünmenin hangi boyutlarla ele alındığının belirlenmesi ve bu konudaki eksikliklerin fark edilebilmesi amacıyla eleştirel düşünme becerilerinin okul öncesi eğitim programı kapsamında incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü eleştirel düşünmeye yönelik beceriler çocukluk yıllarından itibaren desteklenmediğinde ve yaşamın farklı alanlarında kullanılmadıklarında körelmekte hatta yok olabilmektedir (Huitt, 1998).

Ülkemizde 2013 yılında güncellenerek uygulanmaya devam eden okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli, esnek ve birçok yaklaşımını içeren eklektik bir biçimde hazırlanmıştır. Gelişimsel olan program, bütüncül bir yaklaşıma sahiptir. Programın amacı, çocuklar tarafından ulaşılması hedeflenen bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan kazanımlarla çocukları buldukları gelişim düzeyinden en üst aşamaya taşımaktır. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim programındaki temel ilkelere biri olan “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.” (MEB, 2013) ifadesi göz önünde bulundurularak programın, eleştirel düşünme becerileri yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

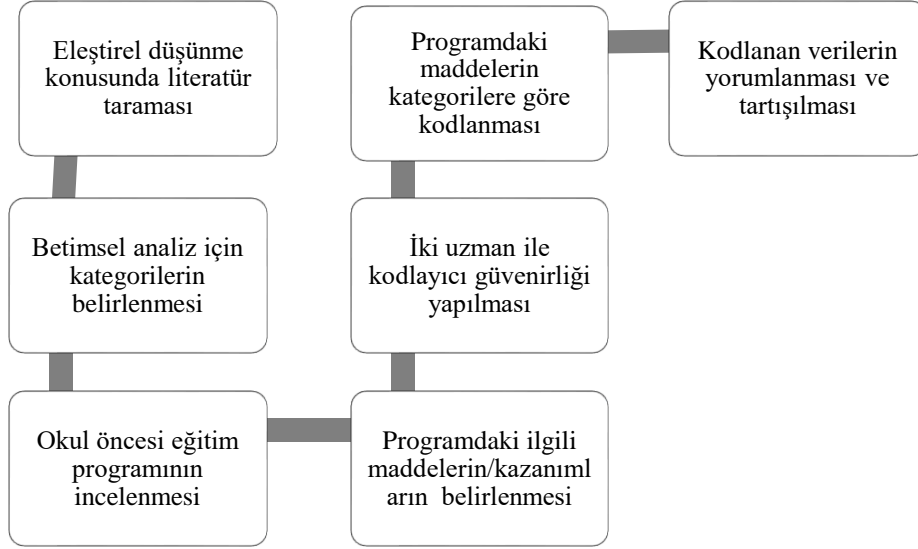
Bu araştırma nitel modelde tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında araştırılan şey sınırlı bir sistemdir. Durum, bir olgunun örneği olan tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da özel bir politika olabilir (Glesne, 2015; Merriam, 2015). Bu çalışmada durum, okul öncesi eğitim programıdır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman olarak 36-72 aylık çocuklar için MEB 2013 okul öncesi eğitim programı, eleştirel düşünme becerileri yönünden incelenmiştir. Doküman incelemesi, nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda kullanılan veya araştırmacının geçerliliğini arttırmak amacıyla araştırmacının yazılı veya görsel materyalleri araştırmaya dahil etmesini temel alan bir yöntemdir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak kodlama işlemi yapılmış ve kategorilerin oluşturulmasında Delphi Projesinde ortaya çıkan (Facione, 1990) merkezi/öz eleştirel düşünme becerileri kullanılmıştır. Bu beceriler Şekil 1'de belirtildiği gibi şunlardır: Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama, öz düzenleme. İkinci aşamada programda yer alan kazanımlar eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre incelenmiştir.



Şekil 1. Eleştirel düşünme becerilerinin özü (Facione, 1990).

Araştırmacının güvenilirlik çalışması için, iki uzman programdaki bilişsel gelişim kazanımlarını eleştirel düşünme becerilerini içermesi yönünden değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda araştırmacının güvenilirliği % 84 olarak belirlenmiştir. Farklı görüş bildirilen maddeler için uzlaşmaya varılmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun % 70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanmış olduğu belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Buna göre, bu araştırma için ulaşılan güvenilirliğin yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmacının amacı kapsamında okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan eleştirel düşünme becerilerine ait ifadelerin neler olduğu tespit edilmeye çalışıldığından, sıklık belirtmek amacıyla sayılar kullanılmamış, dolayısıyla çalışmada frekans ve yüzdelere yer verilmemiştir. Yöntem kısmında yapılanlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur:



Şekil 2. Veri analiz sürecini gösteren akış planı

### Bulgular

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın araştırma soruları doğrultusunda incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar, eleştirel düşünme becerilerinin alt basamaklarını içermeye durumu açısından ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1

Bilişsel Gelişim Alanı İle İlgili Kazanımların Eleştirel Düşünmenin Alt Basamaklarını İçerme/İçermeme Durumu

		Eleştirel Düşünmenin Alt Basamakları					
		Yorumlama	Analiz	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Açıklama	Öz düzenleme
Bilişsel Gelişimle İlgili Kazanımlar	Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.						
	Kazanım 2. Nesne durum olayla ilgili tahminde bulunur.						
	Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.						
	Kazanım 6. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.						
	Kazanım 7. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.						

Kazanım 8. Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.						
Kazanım 9. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.						
Kazanım 11. Nesneleri ölçer.						
Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.						
Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.						
Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.						
Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.						

Tablo 1’de yer alan bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar incelendiğinde toplamda 12 kazanımın eleştirel düşünmenin alt basamaklarını içerdiği görülmektedir. Bilişsel gelişim içinde bulunan kazanımların en fazla analiz ve çıkarım yapma alt becerilerine yer verdiği, en az desteklenen becerinin ise öz düzenleme ve değerlendirme alt becerileri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1’e göre 6, 7, 8 ve 9. kazanımların analiz ve çıkarım becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Çünkü eşleştirme, gruplama, karşılaştırma ve sıralama gibi zihinsel becerilerin çocuğun dünyayı tanıma ve anlamlandırmasında önemli bir yeri vardır (Avcı, 2015). Dolayısıyla bu beceriler eleştirel düşünme becerisinin temelini oluşturmaktadır. Eleştirel düşünmenin tüm alt becerilerini desteklediği belirlenen kazanım 19’un açıklaması ise şöyledir: “Çocukların günlük yaşantıları içinde karşılaştıkları anlık problemler üzerinde fikirler geliştirmeleri beklenir. Bunun yanında, çocuklara ...-mış gibi yaparak olası problem durumları sunularak da probleme yönelik öneriler geliştirmeleri beklenebilir. Çocukların problemlerin çözümüne yönelik birbirlerinin önerilerini paylaşmaları teşvik edilmelidir. Çeşitli problem durumları oluşturularak çocukların özgün çözüm yolları önermeleri, denemeleri ve neden sonuç ilişkisini de dikkate alarak açıklama yapmaları beklenir. Problemi çözerken giderek daha orijinal çözümler önermesi için gerekirse model olunmalıdır.” Presseisen (1985) e göre, problem çözme, tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilmişlerini arama becerilerini içermektedir. Bu ifadelerle bakıldığında, eleştirel düşünme ile problem çözme arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Kazanım 19’un açıklamasında problem çözmenin birçok boyutuyla ele alındığı görülmektedir. Örneğin; *probleme yönelik çözüm önerileri geliştirmek*, eleştirel düşünmenin çıkarım yapma alt becerisiyle ilişkiliyken; *neden sonuç ilişkisini dikkate alarak açıklama yapma*, eleştirel düşünmenin analiz ve açıklama alt becerileriyle ilişkilidir. Eleştirel düşünme ile ilgili literatür incelendiğinde, eleştirel düşünmenin tanımlarının sıklıkla problem çözme becerisini içerdiği görülmektedir (Cüceloğlu, 1996; Stenberg, 1999). Eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olduğu belirtilen kazanım 17, neden-sonuç ilişkisi kurmaya yöneliktir. Neden-sonuç ilişkisi mantığın temelidir. Çünkü çıkarımlar, sonuçların nedenlerinden yola çıkılarak yapılır. Eleştirel düşünme ise mantıkla çok yakın ilişkili iki kavramdır (Nosich, 2016). Dolayısıyla bilişsel gelişim içinde yer alan bu kazanım eleştirel düşünmenin öz düzenleme hariç tüm boyutlarını desteklemektedir.

**Tablo 2**

*Dil Gelişim Alanı İle İlgili Kazanımların Eleştirel Düşünmenin Alt Basamaklarını İçerme/İçermeme Durumu*

		Eleştirel Düşünmenin Alt Basamakları					
		Yorumlama	Analiz	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Açıklama	Öz düzenleme
Dil Gelişimiyle İlgili Kazanımlar	Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.						
	Kazanım 7. Dinlediklerinin/ izlediklerinin anlamını kavrar.						

Kazanım 8. Dinlediklerini/ izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.						
Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.						

Tablo 2’de görüldüğü gibi, dil gelişimi ile ilgili kazanımlardan hiçbiri eleştirel düşünmenin tüm alt basamaklarını bir arada desteklememektedir. Dil gelişimi ile ilgili kazanımların en fazla yorumlama ve açıklama alt becerilerine yer verdiği görülmektedir. En az yer verilen alt becerinin ise öz düzenleme olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kazanım 8 ve kazanım 10’un yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama becerilerine yer verdiği belirlenmiştir. Kazanım 10’ yönelik göstergeler şu şekildedir: “Görsel materyalleri inceler, görsel materyalleri açıklar, görsel materyallerle ilgili sorular sorar, görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir, görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.” Kazanım 10’a yönelik bu açıklama dikkate alındığında, görsel materyalleri incelemenin, eleştirel düşünmenin yorumlama alt becerisiyle; görsel materyalleri açıklamanın, eleştirel düşünmenin açıklama alt becerisiyle; görsel materyallerle ilgili sorular sormanın, eleştirel düşünmenin değerlendirme alt becerisiyle; görsel materyallerle ilgili sorulara cevap vermenin, eleştirel düşünmenin analiz ve çıkarım yapma alt becerisiyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü dil düşünmede en önemli araçtır. Bireyin öğrenmesinin niteliği, dili etkili kullanmasıyla ilişkilidir (Karadüz, 2010).

**Tablo 3**

*Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı ile İlgili Kazanımların Eleştirel Düşünmenin Alt Basamaklarını İçerme/İçermeme Durumu*

		Eleştirel Düşünmenin Alt Basamakları					
		Yorumlama	Analiz	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Açıklama	Öz düzenleme
Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Kazanımlar	Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.						
	Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.						
	Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.						
	Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.						
	Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.						
	Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.						
	Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.						
	Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.						
	Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.						
	Kazanım 15. Kendine güvenir.						

	Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.						
	Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.						

Sosyal-duygusal gelişimle ilgili kazanımlara yer veren Tablo 3 incelendiğinde, 3. 6. 12. ve 17. kazanımın eleştirel düşünmenin tüm boyutlarını desteklediği görülmektedir. Sosyal-duygusal gelişim alanında, en çok yer verilen alt becerin ise 'yorumlama' ve 'açıklama' olduğu, bununla birlikte en az yer verilen alt becerinin ise 'değerlendirme' olduğu görülmektedir. Bu durumun değerlendirmenin daha üst düzey bir beceri olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Duyguları anlama, başta zihin teorisi ve üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olduğundan kazanım 4'ün eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, çıkarım ve açıklama becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çünkü eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için öncelikle sorunun/durumun doğru anlaşılması gerekmektedir.

Eleştirel düşünmenin beş alt basamağına yer veren kazanım 6'nın göstergeleri şu şekildedir: "Haklarını söyler, başkalarının hakları olduğunu söyler, haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler, başkasının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler." Kazanım 6'ya yönelik açıklama incelendiğinde, haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söylemenin, eleştirel düşünmenin yorumlama ve açıklama alt becerileriyle ilişkili olduğu; başkasının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söylemenin, eleştirel düşünmenin çıkarım yapma, açıklama, analiz ve değerlendirme alt becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme gibi, yaratıcı düşünme ve problem çözme de üst düzey düşünme becerilerindedir. Tablo 3 incelendiğinde 3. kazanımın yaratıcı düşünmeyle, 17. kazanımın ise problem çözmeyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu iki kazanımın eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çünkü yaratıcı düşünen bir bireyin aynı zamanda eleştirel düşünmesi gerekir. Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan bir ürün eleştirel düşünülerek değerlendirilmektedir. Yine, bir probleme çözüm üretirken eleştirel düşünmeden yararlanılmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme yoluyla, karşılaşılan tüm bilgi, fikir ve olayın değerlendirmesi yapılır (Demir, 2006). Ayrıca, eleştirel düşünme için ön yargı ve kalıp yargılardan uzaklaşılması gerekmektedir. Çünkü ön yargılar ve gerçekçi olmayan düşünceler eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engellerdendir (Nosich, 2016). Sosyal duygusal alanda yer alan 8. ve 9. kazanım ile çocukların farklı kültürleri/değerleri tanımaları ve doğru anlamlandırmaları sağlanmakta, farklılıklara saygı duymaları desteklenmektedir. Bu kazanımlar yoluyla, eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler azaltılabilecektir.

Sosyal duygusal alandaki 15. kazanımın eleştirel düşünmeyle ilişkili olması eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunun önemini ortaya koymaktadır. Bu kazanım, eleştirel düşünebilen bir bireyin olaylara/problemlere yaklaşımını, sahip olması gereken özellikleri (meraklı, açık fikirli, öz güvenli, ilgili vb.) karakterize etmektedir (Facione, 1990).

**Tablo 4**

*Öz Bakım Alanı ile İlgili Kazanımların Eleştirel Düşünmenin Alt Basamaklarını İçerme/İçermeme Durumu*

		Eleştirel Düşünmenin Alt Basamakları					
		Yorumlama	Analiz	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Açıklama	Öz düzenleme
Öz Becerileriyle Kazanımlar	Kazanım 5. Dinlenmenin önemin açıklar.						
	Kazanım 7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.						
	Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.						

Tablo 4 incelendiğinde, öz bakım becerileri ile ilgili kazanımların tamamının yorumlama, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme becerisine yer verdiği görülmektedir. Ancak değerlendirme alt becerisine hiçbir öz bakım becerisi kazanımında yer verilmediği görülmektedir. Yorumlama, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme alt becerilerini destekleyen kazanım 8'in göstergeleri şu şekildedir: "Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler, sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar,

sağlığını korumak için gerekenleri yapar." Kazanım 8'e yönelik bu açıklama dikkate alındığında, sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler ve sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar ifadelerinin, eleştirel düşünmenin yorumlama, çıkarım yapma, açıklama alt becerileriyle; sağlığını korumak için gerekenleri yapar ifadesinin ise eleştirel düşünmenin öz düzenleme alt basmağı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim programının daha önceki çalışmalarda farklı konular bağlamında incelenmiş olduğu (ahlakın bileşenleri, çevre, katılım hakkı, sağlık) görülmüştür (Didin ve Tozduman Yaralı, 2017; Gülay ve Ekici, 2010; Gürkan ve Koran, 2014; Sönmez ve Seyhan, 2016). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar eleştirel düşünmenin alt boyutları açısından incelenmiştir.

Buna göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Eleştirel düşünmeyi desteklediği belirlenen kazanımların en fazla bilişsel ve sosyal-duygusal alanda yer aldığı görülmüştür. Bu durum eleştirel düşünmenin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal boyutla paraleldir.
- Bilişsel gelişim alanında en fazla vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin analiz ve çıkarım yapma olduğu belirlenmiştir.
- Dil gelişimi ile ilgili kazanımların, beklendiği gibi en fazla yorumlama ve açıklama eleştirel düşünme becerilerine ait olduğu belirlenmiştir.
- Sosyal-duygusal gelişim alanında en fazla yer verilen eleştirel düşünme alt becerisinin yorumlama, en az yer verilen alt becerinin ise değerlendirme olduğu görülmüştür.
- Bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında en az öz düzenleme alt becerisine yer verildiği belirlenmiştir.
- Öz düzenleme becerisinin en fazla desteklediği gelişim alanının sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alanı olduğu belirlenmiştir.
- Öz bakım becerileri alanında en fazla yer verilen eleştirel düşünme becerilerinin yorumlama, açıklama, çıkarım yapma ve öz düzenleme olduğu; en az yer verilen becerilerin ise değerlendirme ve analiz olduğu görülmüştür.

Başta okul öncesi eğitim programının özellikleri olmak üzere, eleştirel düşünmeyi desteklediği belirtilen kazanımların gerçekten etkili olabilmesi için uygun yaşantılar yoluyla desteklenmesi gerekmektedir. Burada en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi için eleştirel düşünebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ancak bu şekilde programdaki ilkeler, özellikler ve kazanımlar işlevsel hale gelebilecektir (Oktay, 1999). Eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesinde okul öncesi eğitim programı önemli bir faktördür, çünkü eleştirel düşünme konusunda yapılmış olan çalışmalar, erken çocukluk döneminden itibaren eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Heyman, 2008; Şahhüseyinoğlu, 2010; Kuhn, 2016; Leon, 2015).

Türkiye'de 2013 yılından itibaren, başlanan yapılandırma çalışmaları içerisinde farklı eğitim kademelerinde eleştirel düşünme konusuna sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Öğretim programları incelendiğinde, öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik ifadelerin sıklıkla geçtiği, eleştirel düşünme ve öğrenci merkezli öğrenme teorilerini benimseyen kavram ve yaklaşımların benimsendiği ifade edilmektedir (TTKB, 2014). Bununla birlikte, ilköğretim kademesinde, 2006-2007 öğretim yılından itibaren, 'Düşünme Eğitimi' dersinin seçmeli ders olarak yer aldığı da görülmektedir (Ülger, 2012). Bu konuda düşünme öğretimi ve eleştirel düşünmeye dayalı öğretim kuramları ve yaklaşımlarının giderek önem kazandığı söylenebilir. Bununla yanıda, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için geleneksel eğitim yöntemlerinden uzaklaşılarak yapılandırmacı yaklaşımlara yönelme gereksinimi vardır. Köksal vd. (2016), okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı savduklarını, kazanımları seçerken öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını belirlemiştir. Yine aynı çalışmada, okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lisans düzeyine, mesleki kademelerine, görev yaptıkları okul türüne ve aldıkları hizmet içi eğitime göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Dolayısıyla, programdaki ifadelerin ve kavramların öğretmenler tarafından daha objektif değerlendirilebilmesi için bu konuda yapılacak kurs, seminer ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Böylelikle programda yer alan özellikler ve kazanımlar öğretmenler tarafından daha doğru anlaşılacak ve daha objektif değerlendirilebilecektir.

Eleştirel düşünme becerisi, erken yaşlardan itibaren desteklenerek geliştirilmelidir. Aksi takdirde bu düşünme biçimi ilerleyen yaşlarda birden kazanılamamaktadır (Daniel ve Auriac, 2011). Demirel (1999), eleştirel düşünmenin her yaşta insana öğretilebileceğini belirtmiştir. 1989 yılında kabul edilen çocuk hakları sözleşmesine göre, çocukların düşüncelerine saygı duymak bir çocuk hakkı olarak belirtilmiştir (Akyüz, 2014). Dolayısıyla, çocukların düşüncelerini ifade etmeleri konusunda desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Tuğrul, 2006). Çünkü Facione (1990)'a göre, eleştirel düşünmenin alt becerilerinden biri olan 'açıklama' kişilerin ne düşündüklerini ve bir yargıya nasıl ulaştıklarını ifade etmeye dayanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılacak öneriler okul öncesi eğitim programına ve bu konuda araştırma yapacak olanlara yönelik olarak iki başlık altında sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim programının ileride yapılacak güncelleme çalışmalarına yönelik öneriler:

- Programın giriş bölümüne, okul öncesi dönemin önemi açıklanırken bu dönemde eleştirel düşünme becerilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde mutlaka dikkate alınmasının neden gerekli olduğuna, bunun uzun ve kısa dönemde çocuğun gelişimi üzerinde nasıl bir etki yaratacağına ilişkin bilgiler eklenebilir.

- Programın temel özellikleri arasına "Düşünme becerileri ön plandadır." özelliği açıklamaları ile birlikte eklenebilir.
- Tüm gelişim alanlarındaki kazanımlar, öğrenme süreçlerinde geri planda kalan eleştirel düşünme becerilerine daha fazla yer verilmesi amacıyla yeniden gözden geçirilebilir.
- Programda çocuğun gelişimini izleme sürecinde kullanılması istenen 'Gelişim Gözlem Formu'na çocuğun öğrenme sürecindeki düşünme becerilerini belirlemeye yönelik ayrı bir sütun daha eklenebilir ya da formun görüş ve öneriler kısmında çocuğun düşünme becerilerinin belirlenmesinin gerekliliği vurgulanabilir.

Okul öncesi eğitim programı ve eleştirel düşünme becerileri konularında çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler:

- Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin programı uygularken eleştirel düşünme becerilerine yer verme durumlarını gözlem, görüşme gibi yöntemleri kullanarak derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarında eleştirel düşünme becerilerine yer verme durumunun tarihsel süreç içinde nasıl bir gelişim izlediğini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Çeşitli ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitim programlarındaki eleştirel düşünme becerilerine yer verme durumu ile Türkiye'deki durumu analiz eden karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında öğretmenin rolü çok önemli olduğundan okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarındaki ders içeriklerini eleştirel düşünme becerileri yönünden analiz eden araştırmalar yapılabilir. Böylece elde edilecek sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine yönelik somut öneriler geliştirilebilir.
- Çocuklara eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak öğretmenlerin eleştirel düşünebilme becerisine sahip olmaları gerektiğinden, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendiren genel bir tarama yapılabilir. Buna yönelik eğitim programları geliştirilebilir.
- Yapılacak yeni araştırmalarda program, diğer düşünme becerileri (problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme vb.) açısından da incelenebilir.
- Araştırmada motor gelişime ait kazanımlara, eleştirel düşünmenin alt becerilerini kapsamadığından yer verilmemişti. Ancak gelişim bir bütün olduğundan, motor gelişim ile eleştirel düşünme arasında da bir ilişki olabileceğini ortaya koyacak çalışmalar planlanabilir.

### Kaynakça

- Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem.
- Avcı, N. (2015). *Kavram ve duyu eğitimi materyalleri*. Okul Öncesinde Materyal Geliştirme içinde, N. Avcı (Ed.), (s. 40-52). Ankara: Hedef.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies*, 83(2), 39-43.
- Boocock, S. S. (1995). Early childhood programs in other nations: *Goals and Outcomes*. *The future of Children*, 5(3), 94-114.
- Chandra, J. S. (2008). A Vygotskyian perspective on promoting critical thinking in young children through mother-child interaction. (Doktora tezi). [www.proquest.com](http://www.proquest.com) sayfasından erişilmiştir.
- Collier, E., Guanter, T., & Veerman, C. (2002). Developing critical thinking skills through a variety of instructional strategies. *Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago*.
- Cüceloglu, D. (1996). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem.
- Daniel, M., & Auriac, M. (2011). Philosophy, critical thinking and philology for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Demir, M. K. (2006). Demokrasi eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışları. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. Ankara: Kök.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev: T. Yılmaz). İzmir: Ege Üni. Yayıncılık.
- Didin, E., & Tozduman Yaralı, K. (2017). Okul öncesi eğitim programının ahlakın bileşenleri açısından incelenmesi. (Sözlü bildiri). Symposium of Education and Values", Muğla.



- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (4), 3-10. DOI: 10.3102/0013189X018003004.
- Ennis, R. H. (2001). The Nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and Abilities. [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf) adresinden alınmıştır.
- Epstein, A. S. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic in-service*. Ypsilanti, MI: Gigh/Scope.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment and instruction-executive summary-The Delphi Report*. Milbrae: The California Academic Press.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think*. Nelson Thornes.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gürkan, T. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde. R.Zembat (Ed.). Ankara: Anı.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Halpern, D. F. (2003). *Thoughts and knowledge: an introduction to critical thinking*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*, 3, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html> sayfasından erişilmiştir.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Kökdemir, D. (2003). "Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, O., Dağal, A. B., Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Kuhn, D. (2016). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 12, 16-46.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğiti
- Küçükali, R., & Akbaş, H. (2015). Eleştirel düşüncenin bilimlerin gelişmesine katkıları. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(3), 1-10.
- Leon, J. M. (2015). A baseline tudy of strategies to promote critical thinking in the promote critical thinking in the preschool classrom. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- McKnown, K. (1997). *Fostering critical thinking. USA: A Research Paper to Ait Command and Staff Collage*.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Düşünme eğitimi dersi (7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mutlu, E., & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme rehberi* (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon .
- Presseien, B. Z. (1985). *Thinking skills: Meanings, models, materials*. A. (Costa içinde, *Developing minds* (s. 43-48). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.

- Scheau, I. (2012). The influence of critical thinking on pupil's development and at the level of didactic activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51(3), 552-556.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Sönmez, S., & Seyhan, G. B. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının sağlık kavramı açısından incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 146 - 174.
- Stenberg, R. (1999). *Nature Of Contion*. Boston: MIT Press.
- Şahhüseynoğlu, D. (2010). Children as researchers: a report from 6 year old Turkish students 'science' classroom. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 2(2), 5152-5156.
- TTKB. (2014). Öğretim programları. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı(TTKB) web sitesinden 12 Ocak 2017 tarihinde erişildi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 67-72.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemli Oyun Tekniğinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerine Etkisi**

MEDINE BARAN	ABDULKADIR MASKAN	ŞEYMA YAŞAR	MUKADDER BARAN
DICLE ÜNİVERSİTESİ	DICLE ÜNİVERSİTESİ	MEB	HAKKARI ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Öğrencilerin sıkılmadan, eğlenerek fiziği öğrenmelerini sağlamak onların fizik derslerindeki motivasyonlarını dolayısı ile başarılarını arttıracakı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada da bu kaygı ile hareket edilmiş olup öğrencilerin hem oyunlarla eğlenerek hem de sorumluluk alarak proje etkinliklerini yaptığı proje tabanlı destekli oyunların lise 9. öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Öntest-sontest deneysel modelin kullanıldığı araştırmada 32 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 19'u deney ve 13'ü ise kontrol grubu öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada 20 maddelik akademik güdülenme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları toplamda 5 hafta sürmüştür. Deney grubu öğrencileri sürecin sonunda yaptıkları, Newton'un hareket yasalarını içeren, oyun sistemlerini sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Bu süre zarfında kontrol grubu öğrencileri ile aynı konular, öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak anlatılmıştır. Araştırmanın sonunda akademik güdülenme ölçeği hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen nicel veriler bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler ise içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın sonunda yapılan analizler, deney grubu öğrencilerinin akademik güdülenme testi son test puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda yapılan mülakatlarda ise deney grubu öğrencileri, yaptıkları etkinliklerden keyif aldıklarını, bu etkinlikleri diğer derslerde de yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Yapılan bu çalışmada yapılan uygulamaların başka kademelerde ve derslerde de uygulanmasının, öğrencilerin hem duyuşsal hem bilişsel hem de psikomotor boyutlarına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Proje tabanlı öğrenme, Oyunlar, Akademik Güdülenme

**Abstract**

**Purpose:** It is believed that if students learn physics by having fun without being bored, their motivation in physics classes will increase their success. In this study, it was aimed to investigate the effect of the project based through games on the academic motivation level of the high school students of 9th grade students.

**Method:** In the study using the pretest-posttest experimental model, 32 students were selected as the study group. 19 of the participants were the experiment and 13 were the control group students. A 20-item academic motivation scale was used in the study. In addition, semi-structured interview forms were used in the research. The study's applications lasted 5 weeks in total. The experimental group presented their gaming systems to their classmates, including Newton's laws of motion, which they did at the end of the process. During this period, the same subjects as the control group were explained using teacher-centered teaching methods and techniques. At the end of the research, the academic motivation scale was applied to both control and experimental group students as a post test. Quantitative data obtained at the end of the study were analyzed using independent groups t test. The data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis method.

**Findings:** t the end of the study, the analyzes revealed that the mean scores of the post-test scores of the students in the experimental group differ significantly. At interviews conducted at the end of the research, the experimental group stated that they enjoyed the activities they did, and they wanted to do these activities in other courses.

**Implications for Research and Practice:** It is thought that the application of the applications made in this study at other stages and lessons will make a significant contribution to the students' affective, cognitive and psychomotor dimensions.

**Key words:** Project based learning, Games, Academic Motivation

**Giriş**

Son yıllarda Türkiye'de de bir çok ülkede olduğu gibi uygulanan yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde bir çok yöntem ve teknik sınıf içi uygulamalarda kullanılmaktadır. Bu kuramla beraber artık öğrencinin sadece bilişsel boyutu değil duyuşsal ve psikomotor boyutları da öğrenme ortamlarında önemsenmektedir. Öğrenci öğrenme ortamlarında yaparak-yaşayarak, eğitim sürecinin aktif bir bileşeni olmaktadır. Sınıf içinde uygulanan öğrenci merkezli uygulamalar başarı ile beraber öğrencide olumlu duyuşsal becerilerin gelişmesinde oldukça etkilidir. "Duyuşsal beceriler ilgi, tutum, güdülenme, değer, inanç ve öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşmaktadır" (Dede ve Yaman, 2008). Öğrencilerin kazanması istenilen hedef davranışların edinilmesinde bu duyuşsal özelliklerin belirlenmesi faydalı olabilmektedir. Öğrencilerin akademik yaşantısını birçok açıdan etkileyen önemli duyuşsal özelliklerden biri akademik güdülenmedir. "Güdülenme kişinin davranışlarının ve beklentilerinin bütünüdür. Güdülenmişlik, isteklerin

sonucunda oluşan davranışları içermektedir” (Stipek, 1998; akt: Büyüköztürk ve ark., 2004). Akademik güdülenmenin ise öğrencilerin akademik yaşantılarında isteyerek sahip oldukları davranışları kapsadığını söylemek mümkündür. Bozanoğlu (2004) ise akademik güdülenmeyi akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlamaktadır.

Fizik dersine bir çok öğrenci tarafından önyargı ile yaklaşılmakta ve öğrenciler fizik derslerinde zorlanmaktadır. Buna paralel olarak fizik dersi bir çok öğrenci için soyut, başarılması zor, günlük hayattan kopuk bir ders olarak algılanmaktadır. Bu algıyı kırmak, öğrencilerin sahip oldukları bu önyargıları yok etmek oldukça zordur. Öğrenciye fiziğin aslında hayatın kendisi olduğunu, kendisinin de bunun merkezinde olduğunu anlatmak gerekir. Bu yüzden yıllardır öğrenci merkezli uygulamalar yapılmakta fakat yine de istenilen noktaya gelinememiştir. Oysa ki fizik, öğrencilerin yaşamlarının her alanında sürekli karşılaştıkları bir bilim dalıdır. Doğru yöntem ve tekniklerle, öğrencilere fiziği zihinlerinde kolaylıkla somutlaştırabilme olanağı sağlanabilmektedir. Öğrenciler, merkezde olduğu yöntem ve tekniklerle hem daha başarılı olurken hem de hedef davranışları kazanmaya daha istekli olabilecektir. Yani akademik güdülenmesi artacaktır. Somutlaştırılma sıkıntısı yaşanan bir ders olan fizik dersi açısından düşünüldüğünde öğrenmeye yönelik iç enerjisi dolayısı ile akademik güdülenmesi artmış bir öğrencinin daha başarılı olabileceğini söylemek mümkündür. Özellikle insan yaşantısının önemli bir evresini oluşturan ergenlik yılları olan lise döneminde yüksek bir akademik güdülenme seviyesine sahip olan öğrencilerin, sahip oldukları bu olumlu duyuşsal özelliklerini akademik yaşantısının geneline yansıtarak başarılı bir süreç geçirebilecekleri düşünülmektedir. Bunun tersi durumunda ise, akademik güdülenmesi zayıf olan öğrencilerin, zorluklar karşısında hemen vazgeçmesi, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almaması gibi “uyumsuz akademik davranışlar” gösterebilmeleri söz konusu olabilmektedir (Colangelo, 1997; Akt: Bozanoğlu, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde hem proje tabanlı hem de oyun tekniğinin birlikte kullanıldığı yöntemlere pek rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan bu çalışmanın ilgili literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir. Buna paralel olarak başka alanlar ve öğretim kademeleri ile yapılacak öğrenci merkezli uygulamalar için bu çalışma yönteminin fikir verebileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest deneysel modelin kullanıldığı araştırma için seçilen katılımcı grupların birbirine akademik olarak denk olmasına dikkat edilmiştir.

### Katılımcılar

Çalışmaya 34 meslek lisesi 9. Sınıf öğrencisi ile başlanmıştır. Fakat hem ön hem de son test uygulamalarına katılan 32 öğrenci örneklem grubu olarak belirlenmiştir. katılımcıların 19'u deney ve 13'ü ise kontrol grubu öğrencileri olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş olan 20 maddelik akademik güdülenme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı, ölçeği geliştiren Bozanoğlu (2004) tarafından .88 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik düşüncelerini almak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi ve Uygulama

Araştırmanın sonunda akademik güdülenme ölçeği hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen nicel veriler bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler ise içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

### Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulamaları toplamda 5 hafta sürmüştür. Bu süreye ön test ve son testlerin uygulanma aşamaları eklenmemiştir. Araştırmanın başında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine akademik güdülenme ölçeği (ön test olarak) uygulanmıştır. Uygulamalar başlamadan önce deney grubu öğrencileri 7 gruba ayrılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen konulara uygun olarak, bu başlıklara uygun oyun aletlerinin geliştirilmesi öğrencilere proje olarak verilmiştir. Bu proje konularının bazıları öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri Newton'un (Hareket) Yasalarını içeren oyun araçlarını 4 hafta boyunca sınıf ortamında yapmışlardır. 5. haftada ise deney grubu öğrencileri yaptıkları, Newton'un hareket yasalarını içeren, oyun sistemlerini sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Bu süre zarfında kontrol grubu öğrencileri ile aynı konular, öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak anlatılmıştır. 7 gruba ayrılmış olan öğrencilerden bu başlıklara uygun oyun aleti projeleri yapmaları istenmiştir.

### Proje konuları:

- 1- Sürtünme Katsayısı (Kinetik ve statik sürtünme katsayısı)
- 2- Eylemsizlik yasası
- 3- Dinamiğin temel yasası
- 4- Etki- Tepki yasası

### Öğrenciler ve dersin öğretmeni tarafından belirlenen proje başlıkları:

- 1-Roket araba (Etki- Tepki)

- 2-Salınca (Newton'un İkinci yasası)
- 3-Domino taşları (Etki- tepki, İkinci yasa)
- 4-Kaydırak (sürtünme, İkinci yasa)
- 5-Çarpışan arabalar (Etki-Tepki, Eylemsizlik)
- 6- Atlıkarınca (Eylemsizlik)
- 7-Bilardo (Etki-Tepki, İkinci yasa)
- 8-Bowling topları ile Newton beşiği (etki-tepki)
- 9- Bardak ve madeni para oyunu (Eylemsizlik)
- 10- Golf (Eylemsizlik, sürtünme)
- 11- Top döndürme (Eylemsizlik, sürtünme)
- 12-Ok (Etki-Tepki yasası)

### Bulgular

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme ön test ve son test puan ortalamaları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bulgular tablo 1 ve tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo1:** Deney ve kontrol gruplarının uygulamalar öncesi akademik güdülenmişlik puan ortalamalarının dağılımına ilişkin t testi sonuçları

	Grup	N	Ort.	Sh	t	p
Öntest	Deney	19	76,5263	8,87173	-,861	,396
	Kontrol	13	79,3077	9,13222		

Araştırmanın sonunda yapılan analizler, kontrol ve deney gruplarının ön test akademik güdülenme puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir ( $P>.05$ ). Bu durum araştırmaya katılan grupların akademik güdülenme açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2:** Deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrası akademik güdülenmişlik puan ortalamalarının dağılımına ilişkin t testi sonuçları

	Grup	N	Ort.	Sh	t	P
Sontest	Deney	19	83,4211	10,29733	3.300	,002
	Kontrol	13	71,5385	9,54477		

İki grubun son test puan ortalamaları arasında karşılaştırma yapıldığında ise deney grubu öğrencilerinin akademik güdülenme testi son test puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ( $P<.05$ ). Bununla beraber çalışma gruplarının erişim puan ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının göz ardı edilmeyecek bir şekilde düştüğü görülmüştür. Araştırmanın sonunda yapılan mülakatlarda ise deney grubu öğrencileri, fizik derslerinin bu yöntemle çabuk geçtiğini, fizik derslerine daha çok dikkatlerini verdiklerini, yaptıkları etkinliklerden keyif aldıklarını, bu etkinlikleri diğer derslerde de yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, uygulanan proje tabanlı öğrenme ve oyun etkinliklerinin öğrencilerin akademik güdülenmelerini yani motivasyonlarını önemli bir oranda arttırdığı görülmüştür. Düz anlatım tekniklerinin uygulandığı kontrol grubunda ise tam tersine bu motivasyonun düştüğü tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, oyunlarla eğlenirken proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile de sorumluluk almışlardır. İnsanın doğasında olan oyunlar öğrenme ortamında öğrencilerin duyuşsal boyutlarında anlamlı bir etki yaratmış, proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile de öğrenmenin merkezinde yer alıp kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları sağlanmıştır.

Duyuşsal özelliklerin kısa zamanda değişmesinin zor olduğu bilinen bir gerçektir (Yılmaz, 1999). Özellikle önemli duyuşsal bir özellik olan akademik güdülenme düzeylerinde bunu yapmak oldukça zordur. Yapılan çalışmada bu değişimin olumlu yönde meydana getirilmesi sağlanmıştır. Bunun hem oyunlar hem de proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin bir arada kullanılması sayesinde olduğunu söylemek mümkündür. Nitelik literatür incelemesi yapıldığında oyun ve proje tabanlı öğrenmenin bir arada kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat fen alanlarında akademik güdülenme üzerinde oyunların ve proje tabanlı öğrenme modelinin etkisinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. İlgili literatür çalışmalarında, oyunların ve proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade edilmiştir. Lyon ve arkadaşları (2014) oyunların fizik öğretiminde motivasyon dahil bir çok açıdan öğreneni olumlu etkilediklerini savunmuşlardır. Benzer olarak Trimaryana ve Retinofa (2016) yaptıkları bir çalışmada *rorodan* isimli bir oyunla öğrencilere fizik dersinin kuvvet ve hareket konularını anlatmışlardır. Süreç sonunda öğrencilerin akademik motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği sonucunu elde etmişlerdir.

Işık ve Gücüm (2013) ise proje tabanlı öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonuna etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarının sonunda deney grubundaki öğrencilerin, fen ve teknoloji dersindeki motivasyonlarını daha çok arttırdıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bununla beraber Grady ve Ibrahim (2014) ve Quint ve Condiff (2018) çalışmalarında proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını önemli oranda arttırdığını ifade etmişlerdir. Yine Saracoğlu ve Çelik (2018) proje tabanlı öğrenme modelini uyguladıkları bir çalışmada, katılımcı öğrencilerden görüş almışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler proje tabanlı öğrenmenin akademik motivasyonlarını arttırdıklarını ifade etmişlerdir.

### Sonuç

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin hem projeler hem de oyunlar ile yapılan fizik öğretimini oldukça benimsedikleri ve bu durumun akademik güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin özellikle akademik başarı gibi özelliklerinin de olumlu yönde değişebileceğini söylemek mümkündür.

İlgili literatüre ve yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, oyunlar ve proje tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli uygulamaların öğrenci motivasyonlarını olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Bu çalışmanın bir sentez çalışması olması özelliği ile literatüre zenginlik katacağı, yapılacak çalışmalara örnek olabileceği düşünülmektedir. **Öneriler**

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin eğlenerek yaptıkları etkinliklerin öğretmenler tarafından tercih edilmesinin, önemli bir duyuşsal özellik olan akademik güdülenme seviyesinin artışı ile beraber başarı ve diğer boyutlarda da olumlu yansımalarının olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynaklar

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., & Özkahveci, Ö. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 207-239

Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, MA.

Grady, K., & Ibrahim, M. (2014). The Effects of Project-Based Learning on Middle School Students' Academic Achievement and Perception in the Science Classroom. In T. Bastiaens (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning* (pp. 701-706). New Orleans, LA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved July 27, 2018

Işık, Ö., & Gücüm, B. (2013). The effect of project based learning approach on elementary school students' motivation toward science and technology course proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(3), 206-218 [2013]

Lyon, N., Shao, N., Valls, J., Zhu, J., Guevara, C., & Zhu, J. (2014). Little Newton: An Educational Physics Game Retrieved from [http://digm.drexel.edu/jzhu/publications/Lyon\\_CHIPLAY\\_2014\\_Newton.pdf](http://digm.drexel.edu/jzhu/publications/Lyon_CHIPLAY_2014_Newton.pdf)

Saracoğlu, A.S., & Çelik, B. (2018). Web tasarımı ve programlama dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 323 - 333

- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn- From Theory to Practice*. United States of America: Allyn and Bacon A Viacom Company.
- Trimaryana, O.K., & Retinofa, R.R. (2016). The Application of Traditional Game Rorodaan as Learning Tool in Physics Subject: Force and Movement to Improve Learning Results 2 6th Asian Physics Symposium IOP Publishing Journal of Physics: Conference Series 739 (2016) 012093
- Quint, J., & Condliffe, B. (2018). Project-based learning a promising approach to improving student outcomes. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580907.pdf>
- Yılmaz, H., (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: Mikro Yayınları.
- Yüksel Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 2(1), 19-37

**Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin İletişim Becerileri****DERYA YILDIZ****DENİZ GÜLMEZ****MEHMET TURGUT****MUSTAFA YAVUZ**

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

**ÖZET**

*Problem durumu:* Öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri, öğretmenlerinin iletişim davranışlarını sorgularken nasıl daha iyi bir iletişim kurulabileceğine dair kapsamlı olarak düşünmelerini de sağlayacaktır. Öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimi hem öğrencilerin bu davranışı örnek almalarında hem de öğrenme motivasyonlarında büyük önem taşımaktadır.

*Araştırmanın amacı:* Bu çalışmada öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

*Metot:* Araştırmanın nicel boyutunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan olmak üzere basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 476 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan 10 kız 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerden bir önceki derslerine giren öğretmenlerini düşünerek "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmaları ve açık uçlu olarak hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir.

*Bulgular ve Sonuç:* Öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, nicel bulgulardaki öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin yeterli ve çok yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ancak nitel sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaları, sınıfta sinirli olmaları, öğrencilerin kıyafetlerine çok karışmaları ve öğrencileri önemsememeleri öğrencilerin en sevmedikleri davranışlar olarak belirlenmiştir.

*Tartışma, sonuç ve öneriler:* Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmenler, sınıf içinde öğrenciler arasında ayrımcılık yaratan değil, empatik bir bakış açısına sahip iletişim biçimini benimsemelidirler. Araştırmacılar bu çalışmaya benzer çalışmalarını ortaöğretim düzeyinde de uygulayabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim becerisi, öğretmen, iletişim ortamları, öğrenci görüşleri.

**Teachers' Communication Skills According to Student Evaluation****Abstract**

*Problem Statement:* Assessing the communication skills of teachers by students will also allow them to think more thoroughly about how to communicate better when questioning their communication behavior. The communication of the teacher with the students is very important both for the students to take an example of this behavior and for the learning motivation.

*Purpose of the Study:* In this study, it is aimed to determine the communication skills of teachers according to student evaluations.

*Method:* The quantitative dimension of the study is composed of 476 students selected by simple unselected sampling method from 5th, 6th, 7th and 8th grades in the state secondary schools in the districts of Konya province in the academic year of 2017-2018. In the qualitative dimension of the study, 20 students; 10 girls, 10 boys from 5th, 6th, 7th and 8th grades, who are studying at state secondary schools in central districts of Konya province in 2017-2018 education year were interviewed. Students are asked to fill in the "Teacher Communication Skills Assessment Scale" and to answer open ended questions by considering the teachers who entered the previous lessons.

*Findings:* In this study, which is aimed to determine the communication skills of teachers according to student evaluations, a mixed pattern in which qualitative and quantitative data collection methods are used together is used. As a result of the research, it was determined that the communication skills of the teachers were sufficient and very sufficient according to the student opinions in the quantitative findings. However, according to the qualitative results, comparing students to each other by teachers, the teachers' nervous behaviors in the class, their interfering in the clothes of students very much and their ignorance of the students are defined as the most disliked behaviours of students.

*Conclusions and Recommendations:* According to the results of the research; Teachers should adopt a form of communication that does not create discrimination among students in the classroom but has an empathetic view. Researchers can apply studies similar to this study at the secondary level.

**Key Words:** Communication skills, teachers, communication environments, student opinions.



## Problem Durumu ve Amaç

İletişim kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komunikasyon” olarak tanımlanmaktadır. Şahin’e (1998) göre ise iletişim, duygu ve düşüncelerin doğru ve eksiksiz olarak ben dili ile karşı tarafa aktarıldığı ve böylece sağlıklı ilişkilerin kurulduğu davranışlar bütünüdür. Bu tanımlar, iletişimin toplumun düzenini sağlamada temel vazifesi gördüğünü gözler önüne sermektedir. Bıçakçı (2003) da etkili iletişim kurabilen bireylerin diğer insanların duygu, düşünce ve isteklerini anlayarak bunların sebeplerini ve kaynaklarını değerlendirebildiklerini belirtir.

İletişim, eğitim ortamlarında özellikle dikkat edilmesi gereken bir alandır. Sınıf ortamını yöneten ve yönlendiren kişi olan öğretmenin etkili bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Balcı’ya (1996) göre öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek, bireylerin sahip olduğu iletişim becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmelerini gerektirmektedir. Çilenti (1998) de etkili iletişimin öğretmenlerin sahip olması zorunlu olan niteliklerin başında geldiğini ifade etmiştir.

Eğitimin etkili olması öğretmenlerin bilgi ve becerilerini kullanabilme düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. İletişim becerisi öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmada önem taşımaktadır. Dolayısıyla eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğrencilerle devamlı olarak iletişim halinde olan öğretmenlerden etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları beklenmektedir.

Öğretmenin iletişim becerisi, derse karşı olumlu tutum oluşturma, öğrencilerin birbirlerini sevmeleri, işbirliği içinde çalışabilme gibi farklı durumların da temelini oluşturmaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmesi öğrencilerin iletişim kurma davranışlarına da örnek teşkil edecektir.

Alan yazında iletişim ile ilgili yapılan araştırmalarda (Claus, Booth-Butterfield ve Chory, 2012; Davies ve Iqbal, 1997; Fidan ve Küçükali, 2014; Güçlü, 2001; Hallinan, 2008; Leonardi ve Barley, 2011; O’Connor ve McCartney, 2007; Weis ve diğ., 1990) da öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu iletişimin; öğrencilerin derse katılımını, ders çalışma isteğini ve başarısını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin iletişim becerisi ile öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra öğrenme motivasyonlarının da pozitif yönlü ilişkili olduğunu göstermektedir.

Alan yazında yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının (Çam 2016; Yılmaz ve Çimen, 2017) ya da müfettişlerin (Memduhoğlu, Mazlum ve Acar, 2015; Gökyer ve Tuncer, 2014) iletişim becerileri üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerileri, nitel ve nicel veri toplama teknikleri bir arada kullanılarak öğrencilerin değerlendirmelerine göre ortaya konmaya çalışılacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri, öğretmenlerinin iletişim davranışlarını sorgularken nasıl daha iyi bir iletişim kurulabileceğine dair kapsamlı olarak düşünmelerini de sağlayacaktır. Öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimi hem öğrencilerin bu davranışı örnek almalarında hem de öğrenme motivasyonlarında büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada karma desen yöntemlerinden olan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Kullanılan bu desende araştırmanın amacı hem nicel hem nitel verileri toplayarak analizleri gerçekleştirmek ve elde edilen verilerin sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla her iki veriden elde edilen sonuçları birleştirerek sunmaktır (Creswell, 2017). Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemi yaklaşımlarının tek bir çalışmada bir araya getirilerek hem nicel, hem nitel veri toplama teknik ve analizlerinin kullanılması ve sonuçların beraber yorumlanması şeklinde tanımlanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2003). Karma yöntemin tercih edilmesinde temel amaç, nicel veya nitel araştırma yöntemlerinin tek başına kullanıldıklarındaki zayıf yönlerini ortadan kaldırmak, araştırmayı daha derinlemesine ve bütüncül olarak gerçekleştirmektir (Creswell ve Clark, 2015). Bu araştırmada uygulanan birleştirme (çeşitleme) deseninde, nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanıp analiz edilir ve araştırma sonuçları birleştirilip belirlenen probleme yönelik farklı bakış açıları geliştirilir (Creswell, 2017).

Çalışmanın nicel kısmı tarama yöntemine uygun olarak dizayn edilmiştir. Tarama yöntemi “görüşme veya anket yoluyla verilerin toplandığı, grubun genel görüşünü ortaya koymayı amaçlayan” yöntem olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve diğ., 2015, s.391). Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, sınıf mevcutları, başarı durumları, okul türleri, öğretmen iletişim ölçeği boyutları ve maddeleri betimsel istatistik (f, %,  $\bar{x}$  ve SS ) kullanılarak incelenmiştir.

Çalışmanın nitel kısmı ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olduğu görülmüştür. Durum çalışması araştırmacı özel bir durumun belirlenmesi ile başlar (Berg ve Lune, 2016). Creswell (2014)’e göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan olmak üzere basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 476 öğrenci oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, örnekleme birimlerinin her birine eşit ve bağımsız seçilme olasılığı vererek birimler tamamen rastgele olarak örnekleme alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	262	55,0
Erkek	214	45,0
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
5.sınıf	79	16,6
6.sınıf	108	22,7
7.sınıf	131	27,5
8.sınıf	158	33,2
<b>Sınıf Mevcudu</b>		
18,00	15	3,2
22,00	22	4,6
24,00	23	4,8
27,00	53	11,1
28,00	52	10,9
29,00	109	22,9
32,00	110	23,1
34,00	92	19,3
<b>Başarı durumu</b>		
Takdir Belgesi	266	55,9
Teşekkür Belgesi	128	26,9
Takdir ve Teşekkür almadım	57	12,0
Başarısız dersim var	25	5,3
<b>Okul türü</b>		
Ortaokul	226	47,5
İmam Hatip Ortaokulu	250	52,5

---

Toplam	476	100,0
--------	-----	-------

---

Araştırmanın nitel boyutunda ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan 10 kız 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile görüşülmüştür. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırılan özelliklere ilişkin farklı durumlardaki bireylerin ortak ya da birbirinden farklı yönlerinin genelleme amacı olmadan daha geniş bir şekilde betimlenmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

**Tablo 2. Nicel Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

Okul Türü	Sınıfı	Cinsiyeti	Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı		Genel Toplam
İmam Hatip Ortaokulu	5. sınıf	Kız	1	Erkek :2 :2	Kız 4	20
		Erkek	1			
	6. sınıf	Kız	1	Erkek :3 :3	Kız 6	
		Erkek	1			
	7. sınıf	Kız	1	Erkek : 3 :3	Kız 6	
		Erkek	1			
	8. sınıf	Kız	2	Erkek : 3 :3	Kız 6	
		Erkek	2			
Ortaokul	5. sınıf	Kız	1	Erkek :2 :2	Kız 4	20
		Erkek	1			
	6. sınıf	Kız	1	Erkek : 3 :3	Kız 6	
		Erkek	1			
	7. sınıf	Kız	1	Erkek : 3 :3	Kız 6	
		Erkek	1			
	8. sınıf	Kız	2	Erkek : 3 :3	Kız 6	
		Erkek	2			

### Verilerin Toplanması

Çalışmada nicel veriler "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ile öğrencilerin bir önceki derslerine giren öğretmenlerini değerlendirmeleriyle elde edilmiştir. "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Yıldız, Kılıç ve Yavuz (2018) tarafından geliştirilmiştir. 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları; "empati ve yardım becerileri", "iletişim ortamı oluşturma", "sınıf yönetimi" ve "iletişim engelleri"dir. Nicel veriler SPSS 18 ile analiz edilmiştir.

Nitel veriler ise görüşme ile toplanmıştır. Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından ve başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2014). Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim becerileri ile ilgili görüşlerini detaylandırabilecekleri açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öncelikle cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, başarı durumu ve okul türü özelliklerini içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Açık uçlu soruların hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Sorular

genellikle, her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorular, fakat görüşmecilerin bunların dışına çıkma özgürlüğü vardır (Som ve Ekşi, 2015). Görüşmelerde kullanılan görüşme formunda sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar arasında bir sınırlama yapılmamıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ile yaklaşık 60 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda soru örnekleri yer almaktadır:

1. Öğretmeninizin sizinle daha etkili iletişim kurması için önerileriniz nelerdir?
2. Öğretmeniniz sınıfı nasıl yönetiyor? Örneğin; sınıfta istenmeyen bir davranış olduğunda ne yapıyor?
3. Öğretmeninizin başarılı ya da başarısız öğrencilere karşı tutumu ve davranışları nasıldır?
4. Öğretmeninize bir sorununuzu anlattığınızda sizi nasıl karşılar?

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS Statistics 18 kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde demografik değişkenler için frekans ve yüzdelere; anket boyut ve maddelerinin her biri için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular esas alınarak öğrencilere sorulan sorular ses kayıt cihazıyla kaydedilen nitel veriler araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılarak temalandırılmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin analizinde dört aşamalı olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada öncelikle kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır. Bu kodlardan yola çıkılarak verileri genel düzeyde açıklayabilen temalar bulunmuştur. Elde edilen veriler düzenlendikten sonra okuyucuların anlayabileceği şekilde açıklanmıştır. Veriler sunulurken katılımcılara ait bilgiler parantez içerisinde verilmiştir (Öğrenci sırası, cinsiyet K= Kız; E= Erkek, okul türü 1=Ortaokul; 2= İmam Hatip Ortaokulu, sınıf düzeyi). Son olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve sonuçlar çıkarılmıştır.

### Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Yıldız, Kılıç ve Yavuz (2018) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipine göre düzenlenmiş 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları; "empati ve yardım becerileri", "iletişim ortamı oluşturma", "sınıf yönetimi" ve "iletişim engelleri"dir. Maddelerin 12'si olumlu 8'i ise olumsuz yargıdan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach  $\alpha$  değeri .908'dir. Alt boyutların Cronbach  $\alpha$  değeri ise empati ve yardım becerileri boyutunda .875, iletişim ortamı oluşturma boyutunda .819, sınıf yönetimi boyutunda .734 ve iletişim engelleri boyutunda .736'dır.

Bu çalışmanın nitel boyutunda araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri bölümünden iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Creswell'e (2014) göre geçerlik stratejilerinden derinlemesine betimleme ile araştırmada bir tema hakkında birden çok bakış açısı sunularak bulguların geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Glesne ve Peshkin (1992), nitel çalışmaların bu alanda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan geri bildirim alınmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracaklarını ifade etmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için, araştırmacılar veri toplama sürecinden sonra bir araya gelerek toplanan verileri incelemiştir. Araştırmacılar tarafından temalar ayrı ayrı oluşturulmuş, daha sonra toplanıp analizlerin paylaşımı yapılmıştır. Bu şekilde araştırmacılar arasındaki iletişimin koordinasyonu sağlanmıştır. Araştırmacıların aralarında görüş birliğine varılan konular tespit edilerek sunulmuştur.

### Bulgular

Tablo 3. Ortalama Puan Aralıkları

Puan Aralıkları	Rol Beklentisi	Karşılama Düzeyi
1.00-1.80	Çok önemsiz	Çok yetersiz
1.81-2.60	Önemsiz	Yetersiz
2.61-3.40	Orta derecede önemli	Orta derecede yeterli
3.41-4.20	Önemli	Yeterli
4.21-5.00	Çok önemli	Çok yeterli

**1. Nicel Bulgular****Tablo 4. Öğrencilerin “Empati ve Yardım Becerileri” Boyutu Hakkındaki Görüşlerine ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde	Empati ve Yardım Becerileri Boyutu Maddeleri	$\bar{x}$	ss
1.	Empati yeteneği vardır.	4.09	1.03
2.	İyi bir dinleyicidir.	4.40	0.92
3.	Yardıms severdir.	4.61	0.75
4.	Sınıfta demokratik bir ortam oluşturur.	4.24	1.09
5.	Geri bildirimleri beni geliştirir.	4.23	1.03
6.	Konuşmaları yapıcıdır.	4.30	1.05

Tablo 4 incelendiğinde ortalama puan aralıkları tablosuna göre, öğretmenlerin iletişim becerileri “Empati ve Yardım Becerileri” boyutunda “Empati yeteneği vardır.” ( $\bar{X}=4.09$ ) maddesinde yeterli oldukları; “İyi bir dinleyicidir.” ( $\bar{X}=4.40$ ), “Yardıms severdir.” ( $\bar{X}=4.61$ ), “Sınıfta demokratik bir ortam oluşturur.” ( $\bar{X}=4.24$ ), “Geri bildirimleri beni geliştirir.” ( $\bar{X}=4.23$ ) ve “Konuşmaları yapıcıdır.” ( $\bar{X}=4.30$ ) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin “İletişim Ortamı Oluşturma” Boyutu Hakkındaki Görüşlerine ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde	İletişim Ortamı Oluşturma Boyutu Maddeleri	$\bar{x}$	ss
1.	Düşüncelerimi ifade edebileceğim ortamı sağlar.	4.32	1.02
2.	Derse katılabilmem için bana fırsat verir.	4.48	0.87
3.	Duygularımı öğretmenimle paylaşmaktan çekinmem.	3.59	1.31
4.	Öğrencilerini seven bir öğretmendir.	4.58	0.90
5.	Konuşurken göz teması kurar.	4.36	1.05
6.	Eleştiriye açıktır.	3.91	1.32

Tablo 5 incelendiğinde ortalama puan aralıkları tablosuna göre, öğretmenlerin iletişim becerileri “İletişim Ortamı Oluşturma” boyutunda “Duygularımı öğretmenimle paylaşmaktan çekinmem.” ( $\bar{X}=3.59$ ) ve “Eleştiriye açıktır.” ( $\bar{X}=3.91$ ) maddelerinde yeterli oldukları; “Düşüncelerimi ifade edebileceğim ortamı sağlar.” ( $\bar{X}=4.32$ ), “Konuşurken göz teması kurar.” ( $\bar{X}=4.36$ ), “Derse katılabilmem için bana fırsat verir.” ( $\bar{X}=4.48$ ) ve “Öğrencilerini seven bir öğretmendir.” ( $\bar{X}=4.58$ ) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 6. Öğrencilerin “Sınıf Yönetimi” Boyutu Hakkındaki Görüşlerine ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

## Madde Sınıf Yönetimi Boyutu Maddeleri

		$\bar{x}$	SS
1.	Sınıfta gürültü olduğunda nasıl davranacağını bilemez.	4.32	1.18
2.	Dersi kendi kendine anlatır.	4.38	1.12
3.	Ders boyunca masada oturur.	4.25	1.11
4.	Derse ilgisiz olanları umursamaz.	4.16	1.29

Tablo 6 incelendiğinde ortalama puan aralıkları tablosuna göre, öğretmenlerin iletişim becerileri "Sınıf Yönetimi" boyutunda "Derse ilgisiz olanları umursamaz." ( $\bar{X}=4.16$ ) maddesinde yeterli oldukları; "Ders boyunca masada oturur." ( $\bar{X}=4.25$ ), "Sınıfta gürültü olduğunda nasıl davranacağını bilemez." ( $\bar{X}=4.32$ ) ve "Dersi kendi kendine anlatır." ( $\bar{X}=4.38$ ) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 7. Öğrencilerin "İletişim Engelleri" Boyutu Hakkındaki Görüşlerine ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

## Madde İletişim Engelleri Boyutu Maddeleri

		$\bar{x}$	SS
1.	Yargılayıcı bir tavır içindedir.	4.05	1.34
2.	Emredici bir tavır vardır.	4.21	1.24
3.	Başarısız öğrencileri sevmez.	4.27	1.22
4.	Yanlış yaptığında kızar.	4.28	1.23

Tablo 7 incelendiğinde ortalama puan aralıkları tablosuna göre, öğretmenlerin iletişim becerileri "İletişim Engelleri" boyutunda "Yargılayıcı bir tavır içindedir." ( $\bar{X}=4.05$ ) maddesinde yeterli oldukları; "Emredici bir tavır vardır." ( $\bar{X}=4.21$ ), "Başarısız öğrencileri sevmez." ( $\bar{X}=4.27$ ) ve "Yanlış yaptığında kızar." ( $\bar{X}=4.28$ ) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bu olumsuz yargı içeren maddeler ters puanlandıkları için sonuçlar öğretmenlerin iletişim engellerini ortadan kaldırmaya çalıştıklarını göstermektedir.

## 2. Nitel Bulgular

**Tablo 8. Ortaya çıkan temalar**

1. Sevilen Davranışlar
2. Sevilmeyen Davranışlar
3. Öğretmenlere Öneriler
4. Sınıf İçinde İletişim Kurmaya Çekinme
5. Sözel Uyarılarla Disiplini Sağlama
6. Derse Katılımı Teşvik Etme
7. Başarılı Öğrenciye Ayrıcalık Tanıma
8. Sorunlara Karşı Duyarlı Olma

## 2.1 Sevilen Davranışlar: Eğlenceli ders işleme, Empati kurma, Eşit Davranma, Olumlu pekiştireçler, Tekrarlar

Öğrenciler öğretmenlerinin; dersi eğlenceli işleme, empati kurma, eşit davranma, olumlu pekiştireçler verme ve anlaşılmayan yerleri tekrar anlatma davranışlarını sevdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir:

*"Öğretmenimin esprili ders anlatmasını ve hepimize söz hakkı vermesini seviyorum. Ders eğlenceli olunca çok güzel oluyor."* (2, K, 2, 8)

*"Bazen konuyu anlamadığımda öğretmenime tekrar anlatmasını söylüyorum. O da anlatıyor. Bazen de bir sorusunu bildiğimde 'aferrin' diyor. Çok seviyorum."* (4, E, 1, 7)

## 2.2 Sevilmeyen Davranışlar: Karşılaştırmalar yapma, Sinirli olma, Kıyafete karışma, Önemsememe

Öğretmenlerin öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaları, sınıfta sinirli olmaları, öğrencilerin kıyafetlerine çok karışmaları ve öğrencileri önemsememeleri öğrencilerin en sevmedikleri davranışlardır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

*"Hocamız genelde çok sinirli. Soru sormaya bile korkarım. Bazen sorarım ama cevap vermez, duymamış gibi yapar. Bir de kıyafetlerimize çok takıyor. Uzun zaman konuşuyor kıyafetin nasıl olması gerektiğinden. Çok sıkıcı oluyor."* (5, E, 2, 8)

*"Başka sınıflarla bizi çok kıyasladığı oluyor. Sınıftakilerle de karşılaştırır. Bence bunu çok yapıyor."* (3, K 1, 6)

## 2.3 Öğretmenlere Öneriler: Empati Kursunlar

"Öğretmeninizin sizinle daha etkili iletişim kurması için önerileriniz nelerdir?" sorusuna öğrenciler genel olarak "empati kurma" cevabını vermiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir:

*"Ben öğretmenimin bir zamanlar öğrenci olduğunu hiç unutmamasını öneririm. Unutmazsa bizi anlar. O zaman bize karşı anlayışlı olur. Sinirlenmez."* (5, E, 2, 8)

*"Notla tehdit etmesin. Kendini çok üstün görmesin. Bizi dinlesin. Anlamaya çalışsın. Çok öğüt vermesin. Daha çok şey önerebilirim ama zaten bu dediklerimi yapsa onu çok severim. Dersini de çok severim. Ders eğlenceli olur."* (1, K, 2, 7)

## 2.4 Sınıf İçinde İletişim Kurmaya Çekinme

Öğrenciler, genel olarak öğretmenleri ile sınıf içinde iletişim kurmaya çekindiklerini belirtmişlerdir:

*"Tabi ki sınıf dışında daha rahatım. Çünkü sınıfta yanlış bir şey söylersem herkes güler. Gülmelerini istemem. O yüzden de öğretmene bir şey söyleyeceksem sınıfta söylemem."* (2, E, 1, 8)

*"Sınıf içinde de sınıf dışında da rahatça konuşurum öğretmenimle. Hiç kızmaz, terslemez. Ama yine de sadece ikimiz olursak daha rahat anlatırım diyeceklerimi."* (5, K, 2, 5)

Bir öğrenci sınıf dışında öğretmenlerinin vaktini almaktan çekindiğini belirtmiştir:

*"Teneffüste çok vakit olmadığı için öğretmenlerle konuşmaktan çekinirim. Hep çok aceleleri oluyor çünkü."* (4, K, 1, 8)

## 2.5 Sözel Uyarılarla Disiplini Sağlama

Öğrenciler, öğretmenlerinin disiplin sağlamada en çok sözel uyarıları kullandıklarını dile getirmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler sıralanmıştır:

*"Bizim sınıfta hocamızın istemediği bir davranış olursa hoca önce uyarır. Sonra kızar. Yine devam ederse biraz ağır konuşabilir."* (3, E, 1, 7)

*"Öğretmenimiz böyle durumlarda müdürün yanına gönderirim, diyor. Ama göndermiyor. Sadece söylüyor. Bazen çok kızarsa konuyu anlatmayı bırakıyor. Hak etmiyorsunuz, diyor. Bazen de sadece bilgisayardan okuyor."* (5, K, 2, 7)

## 2.6 Derse Katılımı Teşvik Etme

Öğrencilere göre öğretmenleri derse katılımı teşvik etmektedir:

*"Herkesin derse katılmasını istiyor öğretmenimiz. Genelde bunun için uğraşır. Ama benim gibi her ders söz isteyenlere tabi ki daha çok söz verir. Çünkü biz daha çok çalışıyoruz. Derse katılmayanları kendi seçip soru sorar, derse katılınlar diye uğraşır."* (2, K, 2, 5)

*"Bazı arkadaşlarım derse katılmayı istemez. Benim de istemediğim zamanlar olur. Ama ben yine de kendimi zorlarım. Çünkü derse hiç katılmazsak öğretmen arkaya gönderip 'sen uyu' der ya da 'ailene haber vereyim' der. O yüzden derse katılmaya çalışırım. Zaten öğretmen derse katılanları daha çok seviyor."* (3, E, 2, 6)

## 2.7. Başarılı Öğrenciye Ayrıcalık Tanıma

Öğrenciler genel olarak başarılı öğrencilere ayrıcalık tanıdığını ifade etmişlerdir:

*"Her öğretmen başarılı öğrencileri daha çok seviyor. Bu öğretmenim de başarılıları çok seviyor. Onlarla konuşurken çok gülüyor, sıcakkanlı oluyor."* (1, E, 1, 5)

*"Başarılı öğrencilere daha çok görev veriyor. Görev dağılımında, sosyal aktiviteler de onların dedikleri oluyor hep. Onlar yaramazlık yaptığında onlara kızmıyor. Bunu hepimiz biliyoruz."* (4, K, 2, 7)

## 2.8. Sorunlara Karşı Duyarlı Olma- Öğrenciye Vakit Ayırmama

Bazı öğrenciler öğretmenlerinin sorunlarıyla her zaman ilgilendiğini belirtirken bazı öğrenciler ise öğretmenlerinin kendilerine vakit ayırmadığını dile getirmiştir:

*"Bir sorunum olsa öğretmenim zaten anlar ve bana sorar. Anlatınca da hep yardım etmeye çalışır."* (3, K, 1, 6)

*"Öğretmenlerin hiç vakti yok. Hep 'vaktim yok' diyorlar. Sorunum olursa anlatmam yine 'vaktim yok' der. Bence bize vakit ayırmak isteseler vakit bulurlar. İstemiyorlar."* (1, E, 1, 8)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda, nicel bulgulardaki öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin iletişim becerileri "Empati ve Yardım Becerileri" boyutunda "Empati yeteneği vardır." (X=4.09) maddesinde yeterli oldukları; "İyi bir dinleyicidir." (X=4.40), "Yardımseverdir." (X=4.61), "Sınıfta demokratik bir ortam oluşturur." (X=4.24), "Geri bildirimleri beni geliştirir." (X=4.23) ve "Konuşmaları yapıcıdır." (X=4.30) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri çoğunlukla bu sonucu destekler niteliktedir. Genelde öğrenciler öğretmenlerinin; dersi eğlenceli işleme, empati kurma, eşit davranma, olumlu pekiştireçler verme ve anlaşılmayan yerleri tekrar anlatma davranışlarını sevdiğini ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler ise öğretmenlerinin genelde başarılı öğrencilere ayrıcalık tanıdığını ve öğretmenlerinin kendilerine yeterince vakit ayırmadığını dile getirmiştir. Ancak Durukan ve Maden'in (2010) Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin iletişim becerileri düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum farklı branşlara göre iletişim becerilerinin farklılaşabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin iletişim becerileri "İletişim Ortamı Oluşturma" boyutunda "Duygularımı öğretmenimle paylaşmaktan çekinmem." (X=3.59) ve "Eleştiriye açıktır." (X=3.91) maddelerinde yeterli oldukları; "Düşüncelerimi ifade edebileceğim ortamı sağlar." (X=4.32), "Konuşurken göz teması kurar." (X=4.36), "Derse katılabilmem için bana fırsat verir." (X=4.48) ve "Öğrencilerini seven bir öğretmendir." (X=4.58) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir. Öztürk ve Soytürk'ün (2015) araştırmalarında da sanat ve beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğrenciler, genel olarak öğretmenleri ile sınıf içinde iletişim kurmaya çekindiklerini belirtmişlerdir.

Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin iletişim becerileri "Sınıf Yönetimi" boyutunda "Derse ilgisiz olanları umursamaz." (X=4.16) maddesinde yeterli oldukları; "Ders boyunca masada oturur." (X=4.25), "Sınıfta gürültü olduğunda nasıl davranacağını bilemez." (X=4.32) ve "Dersi kendi kendine anlatır." (X=4.38) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak araştırmanın nitel sonuçlarına göre de öğrenciler öğretmenlerin onları derse katılım konusunda sürekli teşvik etmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. Şara ve Güney (2015) tarafından farklı branşlardan öğretmenlerinin iletişim becerilerinin incelendiği araştırmada da öğretmenlerin iletişim becerileri genel düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlarına göre, öğretmenlerin iletişim becerileri "İletişim Engelleri" boyutunda "Yargılayıcı bir tavır içindedir." (X=4.05) maddesinde yeterli oldukları; "Emredici bir tavır vardır." (X=4.21), "Başarısız öğrencileri sevmeyiz." (X=4.27) ve "Yanlış yaptığında kızar." (X=4.28) maddelerinde ise çok yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bu maddeler ters puanlanmıştır ve veriler öğretmenlerin iletişim engellerini ortadan kaldırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak nitel sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaları, sınıfta sinirli olmaları, öğrencilerin kıyafetlerine çok karışmaları ve öğrencileri önemsememeleri öğrencilerin en sevmedikleri davranışlar olarak belirlenmiştir. Rafferty'nin (2003) okul iklimi ile iletişimi inceleyen araştırmasında da okullardaki ilişkilerde açık iletişimin olmasının daha iyi örgütsel çıktıları sağlayacağı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda iletişim becerilerinin okulunun daha nitelikli olmasında en önemli unsurlardan biri olduğu belirtilebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler sınıf içinde öğrenciler arasında ayrımcılık yaratan değil, empatik bir bakış açısına sahip iletişim biçimini benimsemelidirler.
- Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarını dinlemeye yönelik anlaşılabilir ve uygun vakitler belirleyebilirler ve bu şekilde öğrencilerine değer verdiklerini daha anlamlı bir şekilde ifade edebilirler.
- Öğretmenler sınıflarda öğrencilerinin iletişim anlamında daha rahat olabilecekleri bir ortam oluşturmayı sağlayabilirler ve bunun sonucunda kendine güvenen, her alanda daha başarılı bireyler yetiştirilebilir.
- Araştırmacılar bu çalışmaya benzer çalışmalar ortaöğretim düzeyinde de uygulayabilirler.



**Kaynakça**

- Berg, B.L. & Lune, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bıçakçı, İ. (2003). *İletişim ve halkla ilişkiler*. Eleştirel bir yaklaşım. MediaCat Kitapları.
- Büyükoztürk Ş. Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W & V. L. Plano Clark. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Dede, Y. ve Demir, S. B. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam, S. (2016). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.
- Davies, L. & Iqbal, Z. (1997). Tensions in teacher training for school effectiveness the of Pakistan. *School Effectiveness and School Improvement*. 8,2: 254-266.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 59-74.
- Fidan, M. & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 317-334.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, NY.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gökyer, N., & Tuncer, M. (2014). Rehberlik ve denetim sürecinde il eğitim denetmenleri kaynaklı iletişim engellerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(4), 1387-1399.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Leonardi, P. M., & Barley, W. C. (2011). *Materiality as Organizational Communication: Technology, Intention, and Delegation in the Production of Meaning*. In T. Kuhn (Ed.), *Matters of Communication: Political, Cultural, and Technological Challenges to Communication Theorizing* (pp. 101-122). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Acar, M. (2015). Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1535-1552.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Öztürk Tepeköylü Ö. & Soytürk, M. (2015). Beden eğitimi, müzik ve resim/görsel sanatlar öğretmenlerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (3), 39-50.
- Punch, K.F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş*. (D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rafferty J T. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Som, İ. & Ekşi, G. (2015). Görüşmeye tiyatral bir bakış. H. Aydın (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (ss. 129-188). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.

Şara, P. & Güney Ü. (2015). Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV.Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı. 195 – 205.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&qid=TDK.GTS.5a85acc4cf5a45.60917001](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&qid=TDK.GTS.5a85acc4cf5a45.60917001)

Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2018). "Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, İ., & Çimen, Z. (2017). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.

## Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

YUSUF TEPELİ

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

MUKİME GÜLEN CANLI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

## ÖZET

**Problem Durumu:** Okuma öğrenmenin temelidir. Türkçe öğretiminin de en temel becerilerinden biridir. Bu nedenle öğrencilerin okumaya yönelik tutumları oldukça önemlidir. Tutumların insan davranışlarını etkileme ve yönlendirme gücü yüksek olduğundan okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmayan öğrencilerin okumada isteksiz ve yetersiz olacağı, okumaya karşı tutumun okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlama becerisini etkileyeceği düşünülmektedir.

Ülkemizde kitap okuma oranlarının düşük olması, çocuklarımızın okumaya karşı tutumlarını ve okuma alışkanlığını belirleyerek bunları geliştirmek için daha çok çalışmayı, yeni araştırmalar yapmayı zorunlu kılmaktadır. Teknolojinin getirdiği imkanların artmasıyla tablet, bilgisayar ve akıllı telefonların ilkökul öğrencisine kadar inmesi, değişen yaşam standartları ve yaşanan bölgenin özellikleri öğrencilerin tutumlarında farklılıklar oluşturabilir. Bu nedenle bu tür araştırmaların farklı bölgelerde de uygulanması ve belli aralıklarla tekrarlanmasıyla durum tespiti yapılması gerekir.

**Araştırmanın Amacı:** Araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

**Yöntem:** Bu araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Antalya'nın Serik ilçesinde farklı ortaokullarda öğrenim gören 117 altıncı sınıf öğrencisidir. **Bulgular ve Sonuç:** Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu, Türkçe dersi akademik başarısı, annenin eğitim durumu ve öğrencilerin yaşları ile okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, babanın eğitim durumu ile okumaya yönelik tutum arasında ters bir orantı olduğu belirlenmiştir.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler:** Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer araştırmalarda da öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tutumların davranışları etkilemesi beklendiğinden öğrencilerin okumaya yönelik bu olumlu tutumlarını okuma alışkanlığına dönüştürmek için çalışmalar yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Alışkanlığı.

## Summary

**Problem Statement:** Reading is the basis of learning. It is one of the most basic skills of Turkish teaching. For this reason, students' attitudes towards reading are very important. It is thought that students who do not have a positive attitude towards reading because their attitudes have a high impact on human behaviors and the power to direct them will be reluctant and inadequate in reading and will affect reading habits of reading and reading comprehension.

Low rates of reading in our country necessitates more research and research to improve our children's reading attitudes and reading habits. With the increased opportunities provided by technology, the rise of tablets, computers and smartphones to elementary school students, changing living standards and the characteristics of the region in which they live can make differences in the attitudes of students. For this reason, it is necessary to carry out such investigations in different regions and to determine the situation by repeating them at regular intervals.

**Purpose of the Study:** The aim of the study is to examine the attitudes of 6th grade students in secondary school for reading in terms of various variables.

**Method:** The general screening method was used in this study. The study's study group is 117 sixth grade students who study in different secondary schools in Serik, Antalya. **Findings and Conclusion:** It was found that 6th grade students had a moderate level of attitudes towards reading, male students had higher attitudes towards reading than female students, there was no significant difference between academic achievement in Turkish course, mother's education level and attitudes towards reading, and the attitude towards reading was inversely proportional.

**Discussion, Conclusions and Recommendations:** As a result of the research, the students' attitudes towards reading were found to be moderate. In similar researches, students' attitudes towards reading were found to be high. Since attitudes are expected to influence behavior, efforts should be made to transform these positive attitudes toward students into reading habits.

**Keywords:** Reading, Reading Attitude, Reading Habit.

## Giriş

Okuma bilgi edinmenin, en önemli basamaklarından biridir. Sadece okulda değil okul dışında da bilgiyi ulaşılabılır kılan, hayat boyu öğrenmeyi sağlayan, kişiye yeni bakış açıları kazandıran bir faaliyettir. Okuma bilgi edinmenin yanı sıra düşünce gücünü de geliştirir. Okuyan, düşünen, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirebilmek için öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak gerekir. Okumanın sadece okul kitaplarıyla sınırlı kalmaması, farklı türlerde eserlerin, gazete, dergi gibi yayınların da okunması, özellikle okul dışında öğrencinin kendi isteğiyle okumaya yönelmesi önemlidir. Gerçek okuma alışkanlığı kişinin kendi isteğiyle okumaya zaman ayırması ve onunla meşgul olmasıdır. Sevilerle yapılan her iş gibi okuma da sevilerek yapıldığında asıl değerini kazanacak ve anlamlandırma üst düzeye varacaktır. Bu nedenle öğrencilerin duyguları, okumaya karşı tutumları, ilgileri oldukça önemlidir. Çünkü tutumlar bireylerin öğrenmesinde, davranışlarının şekillenmesinde olumlu veya olumsuz etkiye sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının ve duygu, düşünce, hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları arasındadır. Türkçe öğretiminin temel beceri alanlarından biri olan okuma diğer derslerin de temelini oluşturur. Okuma becerisinin anlam çıkarma, yorum yapabilme, düşünme, konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmesi beklenir ancak PISA gibi uluslararası sınavlarda ülkemizin gerilerde kalması, öğrencilerimizin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisini yeniden sorgulamayı gerektirmektedir. Bunun ilk aşaması da okumaya yönelik tutumların belirlenmesidir.

Okumaya yönelik tutumun incelendiği araştırmalardan Başaran ve Ateş'in (2009) 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada Yozgat ve Ankara'da 5. sınıfta okumakta olan toplam 601 öğrenciden toplanan verilerde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Mete (2012), Malatya ilindeki 8. sınıfların okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Baki (2017), ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı, okuma tutumlarının okuma alışkanlığını etkisini incelediği araştırmada, Çakıroğlu ve Palancı tarafından uyarlanan okumaya yönelik tutum ölçeğini uygulamış ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumları incelenmiştir. Hatay ili Antakya ilçesinde uygulanan çalışmada kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, sosyoekonomik çevrenin okumaya yönelik tutumda etkili olmadığı, öğrencilerin okumak için yeterince zaman ayırdığını ve okuma tutumlarıyla okumaya ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sallabaş (2008) "8. sınıf öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında düşük bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Akademik başarı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılması için yapılması gerekenler açısından tüm eğitimcilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları nasıldır?

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları,

- a. Cinsiyete göre,
- b. Okula göre,
- c. Yaşa göre,
- d. Türkçe dersi akademik başarı düzeyine göre,
- e. Annenin eğitim seviyesine göre,
- f. Babanın eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. "Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır." (Karasar, 2017). Genel tarama sadece bir değişkenin incelendiği modeldir. "Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusuyla ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır." (Büyüktürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Antalya ilinde öğrenim gören ortaokul 6. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubu ise Antalya'nın Serik ilçesinden amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 117 6. sınıf öğrencisidir.

Örnekleme seçiminde çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada okulların belirlenmesi seçkisiz olmayan örnekleme modellerinden amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. "Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasına olanak tanır" (Büyükoztürk ve diğerleri, 2010). Serik ilçesini temsil etmesi için belirlenen okullardan A Ortaokulu ilçe merkezine yakın bir köy okuludur. B Ortaokulu Kadriye beldesinde özellikle doğudan yoğun göç almış bir okuldur. C ve D Ortaokulları ilçe merkezinde bulunan büyük okullardır. İkinci aşamada ise okullardan seçilecek şubeler ve öğrenciler tesadüfi yöntemle belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları:

Araştırmada öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek için, Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılan tutum ölçeği en az 20 en fazla 80 puan alınabilecek; eğlence için okuma ve akademik okuma gibi iki boyuttan oluşan "çok mutlu (4)", "biraz mutlu (3)", "biraz mutsuz (2)", "çok mutsuz"(1) olmak üzere 4'lü Likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir.

Araştırmada ölçeğin KMO ve Bartlett's testleri yapılmış ve KMO örnekleme uygunluk sayısı 919; Bartlett's testi ,000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin faktör analizinin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilmiş öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi:

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik (frekans, yüzde, aritmetik ortalama), t testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Veriler, SPSS 24 (Statistic Package for Social Science) programı kullanılarak çözümlenmiştir.

### Bulgular

Aşağıda araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları nasıldır?

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını gösteren veriler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Okumaya Yönelik Tutum Puan ve Ortalamaları

	X̄	Sd	N
Eğlence İçin Okuma Tutumu	2,32	,73	117
Akademik Okuma Tutumu	2,20	,67	
Genel Okuma Tutumu Ortalama	2,32	,66	
Tutum Puanları	46,46	13,34	

Tablo 1'de 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Araştırmaya katılan 117 öğrencinin eğlence için okuma boyutunda aritmetik ortalaması 2,32; akademik okuma tutumu boyutunda 2,20 ve ölçek genelinde okuma tutumu ortalaması 2,32 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının ortalaması 46,46'dır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, eğlence için okuma tutumuyla akademik okuma tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

5. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

	Değer	N	%
Okuma tutum puanı 59,80 ve üzerinde olan öğrenciler	Yüksek	24	20,9
Okuma tutum puanı 33,12 ile 59,8022 arasında olan öğrenciler	Orta	70	60,2
Okuma tutum puanı 33,12 ve altında olan öğrenciler	Düşük	23	19,8

Tablo 2'de 23 öğrencinin (%19,8) düşük, 70 öğrencinin (%60,2) orta ve 24 öğrencinin (%20,9) okumaya yönelik yüksek tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanın aritmetik ortalamasına (46,46) standart sapmanın (13,34) eklenmesi (59,80) ve çıkarılmasıyla (33,12) oluşan puan aralıkları okumaya yönelik tutumların yüksek, orta ve düşük olarak tanımlanmasında kullanılmıştır.

**a. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?**

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını cinsiyetler açısından gösteren T testi sonuçları tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Durumunu Gösteren T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X̄	Sd	P
Kız	60	2,15	,71	,004
Erkek	57	2,50	,56	

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin 60'ı kız 57'si erkektir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için T testi yapılmıştır.  $P < .05$  olduğundan 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür.

**b. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları okul değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını okul değişkenine göre gösteren ANOVA testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Okul Değişkenine Göre ANOVA Testi

Okul	N	X̄	Sd	P
A Ortaokulu	26	2,09	,46	,000
B Ortaokulu	21	2,08	,56	
C Ortaokulu	39	1,99	,49	
D Ortaokulu	31	3,09	,40	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya 4 farklı ortaokulun dahil edildiği A okulundan 26, B okulundan 21, C okulundan 39 ve D okulundan 31 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre P değeri ,000 olarak bulunmuştur.  $P < 0,05$  olduğundan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okullara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılık D okulu lehine ve D okulu ile diğer okullar arasındadır. A, B ve C ortaokulları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**c. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları yaşlara göre farklılaşmakta mıdır?**

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile yaşlarını gösteren ANOVA testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi

Yaş	N	X̄	Sd	P
11 Yaş	32	2,46	,68	,150
12 Yaş	68	2,31	,70	
13 Yaş	17	2,07	,39	

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin 11,12 ve 13 yaşlarında üç grup oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre p değeri ,150 olarak bulunmuştur.  $P > 0,05$  olduğundan okumaya yönelik tutumların yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ancak anlamlı düzeyde olmasa da yaş arttıkça okumaya karşı tutumun düştüğü söylenebilir.

**d. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları Türkçe dersi akademik başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?**

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersi akademik başarılarını gösteren ANOVA testi sonuçları tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Türkçe Dersi Akademik Başarıya Göre ANOVA Testi

Akademik Başarı	N	X̄	Sd	P
Düşük	9	2,37	,40	,955
Orta	29	2,33	,47	
Yüksek	79	2,31	,75	

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya Türkçe dersi akademik başarıları düşük (0-44 arası) 9, orta (45-69 arası) 29 ve yüksek (70-100 arası) olan 79 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersi akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testine göre p değeri ,955'tir.  $P > 0.05$  olduğundan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**e. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?**

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile annenin eğitim durumunu gösteren ANOVA testi tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi

Annenin Eğitimi	N	X̄	Sd	P
Okuma yazma bilmiyor	4	2,43	1,05	,066
İlkokul	37	2,48	,66	
Ortaokul	48	2,31	,62	
Lise	16	2,06	,52	
Ön lisans	3	2,90	,69	
Lisans	9	1,92	,73	

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 37'sinin annesinin ilkököl, 48'inin ortaokul, 16'sının lise, 3'ünün ön lisans ve 9'unun lisans mezunu olduğu, 4 ünün ise okuma yazma bilmediği görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testine göre p değeri ,066 olarak bulunmuştur.  $P > 0.05$  olduğundan annenin eğitim durumu ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

#### f. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile babanın eğitim durumunu gösteren ANOVA testi tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi

Babanın Eğitimi	N	X̄	Sd	P
Okuma yazma bilmiyor	3	2,98	,79	,044
İlkokul	30	2,46	,72	
Ortaokul	39	2,35	,61	
Lise	37	2,20	,62	
Ön lisans	1	3,15	.	
Lisans	7	1,81	,56	

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 30'unun babası ilkököl, 39'unun ortaokul, 37'sinin lise, 1'inin ön lisans ve 7'sinin lisans mezunu olduğu, 3'ünün ise okuma yazma bilmediği görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile babalarının eğitim durumu arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine göre P değeri ,044 olarak bulunmuştur.  $P < 0.05$  olduğundan öğrencilerin okuma tutumları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okumaya yönelik tutumunun azaldığı söylenebilir.

#### Sonuç ve Tartışma

6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları orta düzeydedir. Başaran ve Ateş'in (2009) 5. sınıf öğrencilerinin, Mete'nin (2012) 8. sınıf öğrencilerinin ve Bakı'nın (2017) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalarında öğrencilerin okuma tutumunun yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Başaran ve Ateş (2009); Mete (2012) Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012) ve Sallabaş'ın (2008) çalışmalarında cinsiyet ile okuma tutumlarının kızlar lehine anlamlı olması da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir sonuçtur.

Öğrencilerin tutumlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık yoktur ancak anlamlılık düzeyinde olmasa da yaş ilerledikçe tutumun azaldığı görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Annenin eğitim durumuyla öğrencinin okumaya yönelik tutumunda anlamlı farklılık yoktur ancak babanın eğitim durumu ile öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı farklılık vardır. Babası ön lisans mezunu olan bir öğrenci dışında babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun azaldığı görülmüştür.

Okumaya yönelik tutumların incelendiği araştırmaların genelinde öğrencilerin tutumlarının yüksek veya olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonucun ardından beklenen bu olumlu tutumların okuma alışkanlığına dönüşebilmesidir. Bu noktada anne babalar ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencilerin bu olumlu yaklaşımı değerlendirilmeli ve onlara okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Okumaya yönelik bu olumlu tutumlara rağmen "Niçin öğrencilerimiz yeterince kitap okumuyor?" sorusunun da cevapları üzerinde durulmalıdır.

#### Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere, velilere ve akademisyenlere şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının artırılması ve bu tutumların okuma alışkanlığına dönüşmesi için farklı etkinlikler düzenlenebilir, öğrencilerin kitaplarla daha iç içe olduğu ortamlar oluşturulabilir. Öğrencinin daha fazla vakit geçirdiği ev ortamında velilerin de öğrencinin okuma alışkanlığını kazanması için çabalamaları, çocuklarına örnek olabilmeleri önemlidir.



Türkçe dersi akademik başarısı düşük ama okumaya yönelik tutumu yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığı da incelenerek başarısızlık sebepleri üzerine incelemeler yapılabilir.

Öğrencilerin okuma tutumları, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelendiği nitel çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmaların genelinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Buna rağmen PISA gibi sınavlarda başarısız olunmasının sebepleri üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmasına rağmen bu tutumların okuma alışkanlığına dönüşmemesinin sebepleri üzerinde durularak bu konuda araştırmalar yapılabilir

### Kaynakça

- Baki, Y. (2007). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191) 371-395.
- Balci, A Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 ( 1) 73-92.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş. Kılıç Çakmak E.K. Akgün Ö.E. Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. (32. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9, Sayı:16, 141–155.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

**Yusuf TEPELİ**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

**Mukime GÜLEN CANLI**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

### ÖZET

**Problem Durumu:** Türkçe öğretiminin temel dil becerileri alanlarından biri olan konuşma, öğrencilerin kendini sözlü olarak ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini aktarabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Konuşmanın en önemli araçları kelimeler olduğundan doğru ve etkili bir konuşma için öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmeleri de gerekir. Bu konuda yapılması gereken çalışmalar için öncelikle öğrencilerin standart Türkçedeki kelimeleri doğru telaffuz edip etmediklerini, kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımlarını belirlemek önemlidir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri standart Türkçeye göre telaffuz etme durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır.

**Araştırmanın Yöntemi:** Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Antalya'nın Serik ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 altıncı sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedilerek yazıya geçirilerek içerik analizi yapılmıştır.

**Araştırmanın Bulguları:** Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin sınıf içi konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz etme oranı %82,55; standart dışı telaffuz oranı %17,45'tir. Kız öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda erkek öğrencilerden daha iyi olduğu, Türkçe dersi akademik başarısı 'yüksek' olan öğrencilerin kelimeleri telaffuzunun Türkçe dersi akademik başarısı düşük ve orta düzeyli öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ses olayları bağlamında en fazla ünsüz değişmesi ve ünsüz düşmesinde standart dışı kullanımda buldukları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin telaffuzlarına ağız özelliklerinin yansıdığı da görülmüştür.

### Summary

**Problem Statement:** Speaking, one of the basic language skills areas of Turkish language teaching, aims to improve the ability of students to express themselves orally and express their feelings and thoughts. Since the most important tools of speaking are the words, it is also necessary for the students to correctly pronounce the words for a correct and effective speech. It is important to determine whether the students pronounce the words correctly in the standard Turkish language correctly and the non-standard utterances they use in the pronunciation of the words.

**Purpose of the Study:** In this study, it was aimed to determine the situation of 6th grade students to pronounce words according to standard Turkish.

**Method of Research:** A case study model was used from the qualitative research methods in the study. The study's study group is the 27th sixth-year student in a secondary school in Serik, Antalya. Speakers of the students were recorded with a voice recorder and analyzed through content analysis.

**Findings of the research:** The rate of correctly pronouncing the words in the 6th grade students participating in the research was 82,55%; the non-standard pronunciation rate is 17.45%. It is seen that the students of the girls are better at pronunciation of the words than the male students and the words of the students whose Turkish course is 'high' for academic achievement are better than those of the low and middle level students. It has been determined that the students have the most consonant changes in consonants and non-standard usage in consonants. It has also been seen that the pronunciation of some students reflects their pronunciation.

**Discussion, Conclusions and Recommendations:** It was observed that the students who participated in the survey had good pronunciation of the words, 82.55% of which were successful pronunciation, but also 17.45% of non-standard usage. For the development of pronunciation skills, students should be given opportunities to speak frequently and pronunciation studies should be done.

**Key Words:** Turkish Teaching, Speaking Education, Pronunciation of Words.

## Giriş

Korkmaz'a göre dil, "Bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Akt. Kayasandık, Direkçi, Yavuz, ve Karasoy, 2017). Kısaca dil insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanların birbiriyle etkileşimini gerçekleştiren önemli bir unsurdur. Bu iletişim büyük oranda konuşmayla gerçekleşir. Bu nedenle konuşma, iletişimin en önemli unsurudur denilebilir.

Türkçe öğretiminin en önemli beceri alanlarından biri olan konuşma, ailede başlayıp okulda gelişen öğrenciyi hayata hazırlayan bir beceridir. İlk olarak ailede başlayan konuşma becerisi aile ve çevrenin etkisiyle şekillenir. Okuldaki eğitimler de öğrencinin toplum içinde, topluluk önünde, arkadaşlarıyla iletişimde, tartışmalarda, söz hakkı aldığına nasıl konuşması gerektiğini öğretir. Gelecekte mutlu, kendine güvenen, kendini sözlü olarak ifade edebilen, sorunlarını konuşarak çözebilen, dilini doğru kullanabilen başarılı bireyler olmalarını sağlar.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne göre Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018). Bununla birlikte 2005 yılında uygulamaya konan 5,6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma kazanımları arasında yer alan "Kelimeleri doğru telaffuz eder." kazanımının son programlardan çıkarıldığı ve telaffuzla ilgili başka bir kazanımın yeni programlarda yer almadığı görülmüştür. Bu durum telaffuz konusunun göz ardı edilmesine neden olabilir.

Güzel konuşma, kişilerin kendini doğru ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarabilme, dili, sözcükleri doğru kullanabilme yeteneğidir. Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmek için kelimeleri de doğru söyleyebilmek gerekir. Telaffuz söyleyiş, boğumlanma anlamlarına gelir. Dilin doğru ve etkili kullanılması için gereken becerilerden biri de telaffuz becerisidir. Yanlış söyleyişler zamanında uygun bir şekilde düzeltilmezse bu yanlışlar kalıcı olabilir. Zamanında gerekli önlemleri alabilmek için derslerde konuşma uygulamalarına yeterince zaman ayrılmalı, öğrencilere sık sık söz hakkı verilmeli, sınıf içi tartışmalar yaptırılmalı ve öğrencilerin yanlışları uygun bir şekilde düzeltilmelidir. Konuşma taklit edilerek öğrenilen bir beceridir. Bu nedenle aile, yaşanan çevre, arkadaşlar, öğretmenler, televizyon ve internet programları çocuklara rol model olur. Bu unsurların çocuklara doğru rol model olabilmeleri de konuşma eğitiminde büyük önem taşır.

Telaffuz konusuyla ilgili çalışmalar yeterli sayıda değildir. Bunun Türkçe eğitimi alanında önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Arslan (2015), İlkokul öğrencilerinin ünlü ünsüz uyumlarıyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarını incelediği çalışmasında ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu olan sözcüklerin telaffuzunda hata oranının yüksek olduğu; sınıf seviyesi arttıkça hataların azaldığı, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış öğrencilere oranla daha az hata yaptığı, cinsiyet durumuna göre önemli bir farklılık olmadığı, köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre daha fazla hata yaptığı, anne ve babanın eğitim seviyesinin de çocukların telaffuz durumunu etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Çiçek (2005), Erzincan merkez ilköğretim okullarında ikinci kademede okuyan öğrencilerin telaffuz sorunları üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerdeki telaffuz problemlerini tespit etmek için merkez okullarda görev yapan 38 Türkçe öğretmenine 11 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre derslerde yerel ağızla konuşan öğrencilerin oranının %82,2; yaz tatili dönüşü telaffuz sorunu yaşayan öğrenci oranının %31,6; telaffuz sorunu yaşayan kız öğrencilerin oranı %2,6 iken, erkek öğrencilerin oranının %68,4 olduğu; anne babanın mesleğinin ve ailenin ekonomik durumunun da telaffuz üzerindeki etkisinin %86 gibi oldukça yüksek bir oranla telaffuz durumlarını etkilediği belirlenmiştir.

Çerçi (2013) "Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi" adlı doktora tezinde 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma eğitiminde dinleme destekli öğretim materyalleri kullanılarak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonunda dinleme destekli öğretimin dilbilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanan materyallerle öğretiminden daha etkili olduğu, 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma başarısını artırdığı ortaya konulmuştur.

Yenen (2012) meslek liseleri ile genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin ses bilgisi ve telaffuz ünitesi hedeflerine ulaşma düzeyini karşılaştırdığı yüksek lisans tezinde Karaman'da dokuzuncu sınıf öğrencilerine bilişsel alana yönelik kazanımlar için başarı testi, duyuşsal alana yönelik kazanımlar için tutum ölçeği ve psiko-motor becerilere yönelik kazanımlar için metin okuma uygulaması yapmış; çalışmanın sonunda kazanımlardan teorik olanlarda meslek liselerinin uygulama boyutundaki kazanımlarda ise genel liselerin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Yelok ve Dolunay'ın (2007) "Telaffuz Meselesi ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi" adlı çalışmalarında Ergin, Ercilasun ve Karahan'ın telaffuzla ilgili görüşlerine yer verilmiş ve ülkemizde telaffuz eğitiminin yetersizliğinden, bu konuya yeterince önem verilmediğinden söz edilmiştir.

Bu çalışma; 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarında kelimeleri telaffuz etme durumlarını, kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın Türkçeyi doğru kullanabilmek ve kelimeleri doğru telaffuz edebilmek için alınabilecek tedbirlerin belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

g. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları nasıldır?

a. Cinsiyete göre,

- b. Okul öncesi eğitime göre,
  - c. Türkçe akademik başarı düzeyine göre,
  - d. Annenin eğitim seviyesine göre,
  - e. Babanın eğitim seviyesine göre nasıldır?
- h. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ses olayları bağlamında sözcükleri telaffuz etme durumları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri standart Türkçeye göre telaffuz etme durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma tek bir analiz birimiyle yürütüldüğü için bütüncül tek durum desenine dayalı olarak geliştirilmiştir. Durum çalışması, Yin (1984) tarafından güncel bir olguyu gerçek yaşam içerisinde çalışan, olgu ve içeriğin kesin sınırlarının belli olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Antalya'nın Serik ilçesinde bir ortaokuldaki 27 altıncı sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu seçilen okul ilçe merkezine yakın bir köy okuludur yani kırsal kesimde bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu bölgenin yerlisidir ve sosyo-kültürel açıdan benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için alınan ses kayıtları farklı bir öğretmene ve 4 uzmana dinletilerek tespitlerin doğruluğu ve araştırmacının yeterliliği hususunda uzman görüşü alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları:

Veri toplama aşamasında ses kayıt cihazı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersinde ders kitaplarında yer alan temalar (duygular, değerler, Atatürk, bilim ve teknoloji, milli kültür, sağlık ve spor vb.) kapsamında hazırlıklı konuşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedildikten sonra bu kayıtlar olduğu gibi yazıya geçirilmiştir. Öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda standart dışı kullanımları her bir konuşmacı için ayrı ayrı hazırlanmış tablolara aktarılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi:

Kayıt cihazı ile toplanıp yazıya aktarılan veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Öğrencilerin standart dışı kullanımları belirlenerek tablolaştırılmış, kullanım sıklıkları ve yüzdeleri belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan bilgiler de çıkan sonuçlarla karşılaştırılarak araştırmanın soruları yanıtlanmıştır.

Kelimelerin telaffuzunda standart dışı kullanımlar belirlenirken ses bilgisiyle ilgili olanlar alınmış, diğer kullanımlar (şekil bilgisi, anlatım bozukluğuna neden olan kullanımlar) konu dışında tutulmuştur. Araştırmada ulaşılan standart dışı kullanımlar konuşma konusuyla sınırlıdır yani kayda alınan konuşmalar dışında yapılan standart dışı kullanımlar çalışmaya yansıtılmamıştır. Öğrencilerin konuşurken çıkardığı gereksiz sesler ve doğru kelimeyi bulmak için çıkardığı ifadeler, standart dışı kullanım kapsamına alınmamıştır. Araştırmada TDK'nin sesli sözlüğü esas alınmış, sözlüğe uymayan kullanımlar standart dışı kullanım olarak nitelendirilmiştir.

## Bulgular

Araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

### 1. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları nasıldır?

Aşağıda araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında kelimeleri telaffuz durumlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 1: Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

Konuşmalarda geçen toplam kelime sayısı	Standart dışı kullanılan kelime sayısı	Kelimelerin doğru telaffuz yüzdesi	Kelimelerin telaffuzunda standart dışı kullanım yüzdesi
2813	491	%82,55	%17,45

Tablo 1 incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin kelimelerin telaffuzlarında standart dışı kullanımları, kullandıkları toplam kelime sayısı içindeki yüzdesi %17,45; kelimelerin doğru telaffuz yüzdesi ise %82,55'tir. Bu durumda 6. sınıf öğrencilerinin kelimelerin telaffuzunda genel olarak iyi durumda oldukları söylenebilir.

**a) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları cinsiyete göre nasıldır?**

6. sınıf öğrencilerinin kelimelerin telaffuzunda cinsiyete göre durumlarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin Telaffuzlarının Cinsiyete Göre Durumu

Cinsiyet	N	%
Kız	13	15,32
Erkek	14	19,22

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 13 kız 14 erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin telaffuz durumları cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanım yüzdesi 15,32 iken erkek öğrencilerin standart dışı kullanım yüzdesi 19,22 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin telaffuz durumlarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu söylenebilir.

**b) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre nasıldır?**

6. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre kelimeleri telaffuz etme durumları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Telaffuzlarının Okul Öncesi Eğitimlerine Göre Durumu

Okul Öncesi Eğitim	N	%
Aldı	15	17,32
Almadı	12	17,66

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 15 öğrencinin okul öncesi eğitimi aldığı, 12 öğrencinin ise almadığı görülmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre sözcükleri telaffuz etme durumları incelendiğinde okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanım yüzdesinin 17,32 okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin yüzdesinin 17,66 olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamasının telaffuz durumlarını etkilemediği söylenebilir.

**c) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları Türkçe dersi akademik başarı durumuna göre nasıldır?**

6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumlarını Türkçe dersi akademik başarı düzeyine göre gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Telaffuzlarının Türkçe Dersi Akademik Başarısına Göre Durumu

Türkçe Dersi Başarısı	N	%
Düşük	3	22,46
Orta	12	19,36

---

Yüksek	12	15,16
--------	----	-------

---

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerden 3'ünün Türkçe dersi akademik başarısı düşük (0-44 arası); 12'sinin orta (44-69 arası) ve 12'sinin yüksektir (70-100 arası). Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre sözcükleri telaffuz etme durumları değerlendirildiğinde Türkçe dersi başarısı düşük öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanımlarının yüzde 22,46; orta düzeyli öğrencilerin yüzde 19,36 ve başarısı yüksek olan öğrencilerin standart dışı kullanımlarının yüzde 15,16 olduğu görülmüştür. Yani Türkçe dersi başarısını yüksek olan öğrenciler kelimelerin telaffuzunda diğerlerinden daha az standart dışı kullanımda bulunmuştur. Bu bulgulara bakılarak Türkçe dersinde akademik başarı düzeyi arttıkça kelimeleri doğru telaffuz etme becerisinin de arttığı söylenebilir.

**d) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları annenin eğitim durumuna göre nasıldır?**

6. sınıf öğrencilerinin telaffuz durumunu annenin eğitim düzeyine göre gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Telaffuzlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Durumu

Annenin Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	14	18,28
Ortaokul	8	16,08
Lise	5	16,87

Tablo 5'e göre araştırmaya annesi ilkokul mezunu olan 14, ortaokul mezunu olan 8 ve lise mezunu olan 5 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre sözcükleri telaffuz etme durumları incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanımı yüzde 18,28; ortaokul mezunu olanların yüzde 16,08 ve lise mezunu olanların yüzde 16,87 olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda, çok belirgin olmamakla beraber, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla standart dışı kullanımda bulunduğu söylenebilir.

**e) Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları babanın eğitim durumuna göre nasıldır?**

6. sınıf öğrencilerinin telaffuz durumunu babanın eğitim düzeyine göre gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Telaffuzlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Durumu

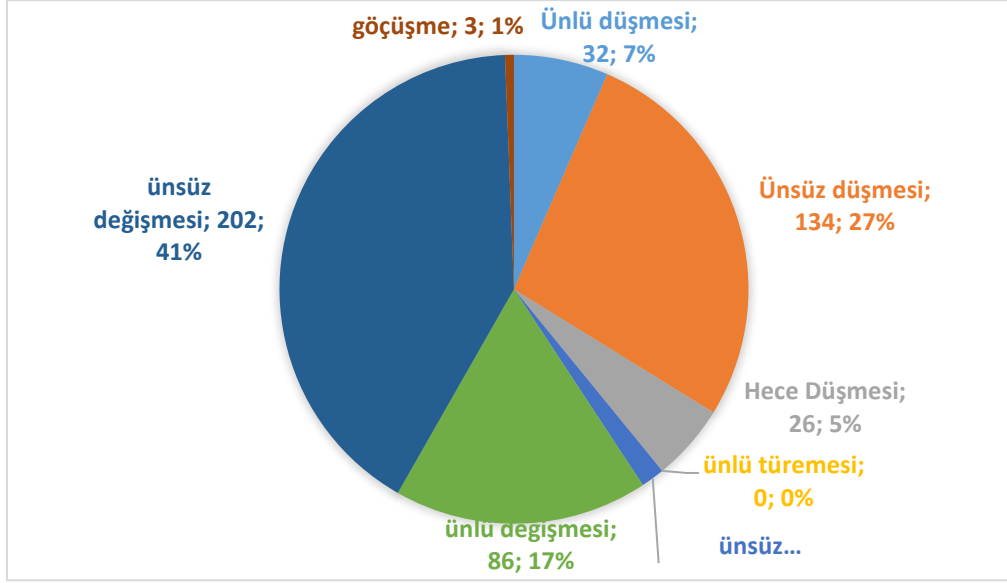
Babanın Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	12	17,70
Ortaokul	9	18,76
Lise	6	14,29

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerden 12'sinin babası ilkokul, 9'unun ortaokul ve 6'sının babası lise mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre sözcükleri telaffuz etme durumları incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanımı yüzde 17,70; babası ortaokul mezunu olanların yüzdesi 18,76 ve babası lise mezunu olanların yüzdesi 14,29 olarak bulunmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin telaffuz durumunun diğerlerine göre daha iyi olduğu söylenebilir.

**2. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ses olayları bağlamında sözcükleri telaffuz etme durumları nasıldır?**

6. sınıf öğrencilerinin ses olayları bağlamında, kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1: Öğrencilerin Ses Bilgisi Bağlamında Kelimeleri Standart Dışı Kullanım Durumu



Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda 7 ses olayında standart dışı kullanımda bulunduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencileri konuşmalarında 32 (%7) ünlü düşmesi, 134 (%27) ünsüz düşmesi, 26 (%5) hece düşmesi, 8 (%2) ünsüz türemesi, 86 (%17) ünlü değişmesi, 202 (%41) ünsüz değişmesi ve 3 (%1) göçüşme yaparak toplam 491 standart dışı kullanımda bulunmuştur.

#### a) Ses Düşmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar:

Öğrencilerin telaffuzlarında "ses düşmesi"ne yönelik 32 ünlü düşmesi, 134 ünsüz düşmesi olmak üzere toplam 166 standart dışı kullanım belirlenmiştir.

Ünlü düşmesine bağlı olarak yapılan standart dışı kullanım -a-, -e- ve -i- seslerinin düşmesiyle sınırlıdır. Telaffuzlarda -a- sesi (-a->-Ø-) genellikle işaret zamirlerinde "burda, orda, ordan" orta hecedeki veya fiillerde gelecek zaman kipindeki -a/-e sesi düşürülmüştür. -e-'nin düşmesi de (-e->-Ø-) yine fiillere gelecek zaman kipinin geldiği durumlarda görülmüştür: *Söyliycem, kesceksin*. Bunun dışında "örtmenim, yörlere, v, Kardeniz, arkadaşlar" örneklerindeki gibi herhangi bir genellemeye dayanmayan standart dışı kullanımlar da vardır. -i-'nin düşmesi (-i->-Ø-) şu üç örnekte görülmektedir: *dakka, birsiydi ve Amarka*.

Öğrencilerin telaffuzlarında ünsüz düşmesi çoğunlukla "bir" sözcüğünde ve fiillerin şimdiki zaman "-yor" ekiyle çekimlendiği durumlarda -r sesinin düşmesi (r->-Ø-) şeklindedir. "Bir" sözcüğündeki -r sesi toplamda 50 kez "-yor"ekinde ise 29 kez düşürülmüştür: *bi, bi de, bi şey, bilmiyo, yapıyo, gönderiliyomuş, veriyo. gerekiyo...*

İç seste görülen -h- sesinin düşmesinin yanı sıra özellikle ulamaya bağlı olarak ön seste de h- sesinin düştüğü görülmüştür. Bazı örneklerde -h- sesinin düşmesiyle öncesindeki ünlü uzamıştır: *meraba, ocam, saa (saha), ka:ve...*

Zaman zaman kelime sonlarındaki t sesinin düştüğü "direk, abdes"; kelime ortasında "ğ" sesinin düştüğü "örtmeni, bıçai, cocuu, dinnediiniz, zeybee" görülmüştür. Birkaç örnekte -y-, -n- ve -c- sesleri de düşmüştür: *bö:le, sora, çocukları*.

#### b) Hece Düşmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar:

Hece düşmesi veya hece kaynaşmasına bağlı standart dışı kullanım toplamı 26'dır. Hece düşmesi genellikle fiillerdeki -ğ/-/ğj- hecesinin düşmesi (-ğl->-Ø-) şeklindedir. -ğl hecesinin düşmesi gelecek zaman kipinin 1. tekil şahıs ekiyle çekimlendiği fiillerde görülmüştür: *anlatcam, bahsedicem, vericem...* Fiillerin şimdiki zaman kipinin 1. çoğul şahıs ve 1. tekil şahıs ekleriyle çekimlendiği bazı örneklerde "-ru-" hecesi düşürülmüştür: *bitiriyoz, bakıyoz, yapabiliyoz. iletiyom...*

Bazı öğrencilerde "..cam (hocam), bü..k (büyük), zeytinyağ..la (zeytinyağıyla)" şeklinde hece düşmesi veya kaynaşmasıyla ilgili kullanımlar da görülmüştür.

#### c) Ses Türemesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar:

"Ses türemesi"ne yönelik standart dışı kullanım ünsüz türemesiyle sınırlıdır. Öğrencilerin telaffuzunda ünlü türemesine yönelik standart dışı kullanım ilgilili duruma rastlanmamıştır. Ünsüz türemesi şu 8 örnekte görülmüştür: *ayit (2), eşşek, duyuyar, iççin, çeşitti, paylaşıyız, biyarz*.

İki ünlünün yan yana bulunmasından kaynaklı söyleyiş zorluğu iki ünlü arasında "-y-"sesinin türetilmesine neden olmuştur: "ayit" sözcüğünde bu durum 2 kez tekrarlanmıştır. "Eşşek, duyyar," örneklerindeki gibi ünsüz türemesi genellikle ünsüz ikizleşmesi şeklindedir. Ünsüz türemesi örnekleri incelendiğinde bunların sık karşılaşılmayan hatalı kullanımlar olduğu görülmüştür.

#### d) Ses Değişmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar:

"Ses Değişmesi" ne yönelik 86 ünlü değişmesi, 202 ünsüz değişmesiyle toplam 288 örnekte standart dışı kullanımın olduğu görülmüştür.

Ünlü değişmesinde en sık görülen olaylardan biri ünlü daralmasıdır: Ünlü daralması daha çok fiillerde gelecek zaman kipindeki geniş ünlünün daralması veya yardımcı ünsüz y sesinden önceki geniş ünlünün daralması şeklindedir. *anlatıcam, başlıyayım, yidiğine, bahsedicem, sesleniyim, onun,* gibi. Ünlü genişlemesinin ise 2 örneği görülmüştür: *zeybeğe, yemeğe.*

Bazı öğrencilerin telaffuzlarında yuvarlak ünlülerin düzleştiği görülmüştür: *fitbol, onı, fasılye.* Yuvarlaklaşmaya dönük değişmelere de rastlanmıştır. Öğrencilerin kullanımındaki bazı ünlü yuvarlaklaşması örneklerine dudak ünsüzlerinin sebep olduğu söylenebilir: *bubaları, sevgülü, örtmenüm, ölüceksiniz, bür..*

Bazı kelimelerin telaffuzunda ünlü incelmeleri belirlenmiştir: *faül, fasülye.* "Gorülür, teşekkür, kültürümüz, yüksek," örneklerinde ise ünlü kalınlaşması tespit edilmiştir. Bir diğer ünlü değişmesi, ünlü uzaması şeklindedir. Ünlü uzamasının orta hecedeki -h- sesinin düşmesine veya ağız özelliğine bağlı olduğu görülmüştür: *bö:le, ka:ve, veriyo:, gerekiyo:, a:ta, pehliva:nıdır, ya:nını* gibi.

Ünsüz değişmesinde görülen örneklerin genellikle benzeşme ya da aykırılışma yönünde olduğu belirlenmiştir. "dinnediğiniz, annatacağım, sonna, bunnar, onnar, insannar," örneklerindeki kullanımlar benzeşme yönündedir. Bu benzeşme çoğunlukla -nl- > -nn ve şeklinde bir değişime uğramıştır. Kelimelerin köklerinde -n- sesinden sonra gelen -l- sesi veya ünlüyle biten sözcüklerden sonra gelen -lar çokluk ekindeki -l- sesi kendinden önceki kaynaştırma sesinin etkisiyle benzeşmeye uğramıştır.

Sert ünsüzle biten sözcüklere ünsüzle başlayan ek geldiğinde ekteki ünsüz kendinden önceki sert ünsüze benzer ve ünsüz benzeşmesi gerçekleşir. Fakat öğrencilerin çoğunluğunun kullanımı bu kuralın dışındadır. "çıkıldığından, gazetecilikden, güreşde, güreşçi, olmuşdur" gibi örneklerde benzeşme kuralına uyulmamış, aykırılışma yönünde ünsüz yumuşaması yapılmıştır. Ünsüz yumuşaması kelime köklerinde de görülmüştür: *hasdane, kışbet* gibi.

"Gonuşmam, gadar, gılıp, Gırkınar, Firigig, doguz" örneklerinde ağız özelliğine bağlı olarak ön veya iç seslerde -k- sesinin -g- sesine dönüşerek yumuşamaya uğradığı tespit edilmiştir. Yine ağız özelliğine bağlı olarak -r- sesinin -l- sesine dönüştüğü görülmüştür: *kornel, güleş, kullanıllar* gibi.

#### e) Göçüşmeye Yönelik Standart Dışı Kullanımlar:

Standart dışı kullanımın bir diğer örneği göçüşmede yani seslerin yer değiştirmesi olayında görülmüştür: "diks (disk), biyarz (biraz) ve Amarıka (Amerika)" bu örneklerden birincisinin sebebi yabancı kökenli olmasına bağlanabilirken diğer ikisinin kişiye özgü bir durum olduğu söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Konuşma becerisi öğrencilerin kendini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için geliştirilmesi gereken beceri alanıdır. Bu beceriyi geliştirmek için öğrencilerin telaffuzlarında hangi sorunların olduğunu belirlemek gerekir. Bu çalışmada öğrencilerin telaffuzlarında standart dışı kullanımları, bu kullanımların hangi alanlarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar kısaca şöyledir:

6. sınıf öğrencilerinin sınıf içi konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz etme durumlarının %82,55 olması öğrencilerin telaffuzlarının genel olarak iyi durumda olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımların da %17,45 olması göz ardı edilmemesi gereken, telaffuz konusunda geliştirici önlemler alınmasını gerektiren bir bulgudur.

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda erkek öğrencilere göre daha az standart dışı kullanımda bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha hızlı geliştiği bilgisini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı ile kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları arasında bir ilgi bulunmaktadır. Türkçe dersi başarısı 'yüksek' olan öğrencilerin telaffuz durumunun daha iyi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları arasında da kısmen bir ilgi bulunmaktadır. Anne veya babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin standart dışı kullanımında azalma olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre çocuğun dil gelişiminin ailede başladığı ve zamanın büyük bir bölümü aileyle geçirildiği için anne babanın eğitiminin de önemli olduğu söylenebilir.

6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında yaptıkları standart dışı kullanımların ses olayları açısından en fazla olandan en aza doğru sıralaması şöyledir: ünsüz değişmesi, ünsüz düşmesi, ünlü değişmesi, ünlü düşmesi, hece düşmesi, ünsüz türemesi ve göçüşme. Öğrencilerin ses olaylarına dayalı yaptıkları standart dışı kullanımların çoğunun temelinde en az çaba ilkesi yatmaktadır. Öğrenciler



kelimeleri dillerine en kolay geldiği şekliyle ifade etmişlerdir. Bu nedenle ses değişimi ve ses düşmesine sıkça başvurmuşlardır. Zaman zaman öğrenciler bölgenin ağız özelliğine bağlı olarak da telaffuz hatası yapmışlardır.

Araştırmanın sonuçları, daha önce yapılmış çalışmalardan Çiçek'in (2005) ve Yenen'in (2012) çalışmalarıyla kelimelerin telaffuzunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olması açısından benzerlik göstermektedir. Yine Çiçek'in (2005) çalışmasıyla ağız özelliklerinin sınıf ortamına yansıtılması açısından benzerlik göstermektedir. Ancak Çiçek'in çalışmasında ağız özellikleri genel olarak ele alınırken bu çalışmadaki ağız özellikleri ses bilgisi bağlamında değerlendirilmiştir.

Aslan'ın (2015) çalışmasında cinsiyetler açısından bir fark olmaması ve okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin telaffuz durumunun daha iyi olması, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlardır. Aynı çalışmada anne ve babanın eğitim durumunun öğrencinin telaffuzu arasında anlamlı bir farklılık olması ise bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

## Öneriler

Çalışmanın bulgularına bakılarak öğretmenlere, akademisyenlere, Türkçe dersi öğretim programı hazırlayıcılarına şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin yaptığı standart dışı kullanımlar göz önünde bulundurularak telaffuz çalışmaları ve etkinlikleri düzenlenmeli, konuşma becerisi geliştirilirken kelimelerin telaffuzu dikkate alınmalıdır.

Araştırma sırasında telaffuz çalışmasıyla ilgili yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür bu nedenle telaffuzla ilgili daha fazla alan çalışması yapılmalıdır. Farklı yörelerde benzer araştırmalar yapılarak öğrencilerin telaffuz sorunları belirlenmeli bunlara yönelik tedbirler alınmalıdır.

Telaffuz konusunda ikileme düşüldüğünde TDK'nin sesli sözlüğüne başvurulabileceği görülmüştür ancak sesli sözlükte kelimelerin ek almış haliyle sesletimi yer almamaktadır. Bu durum karmaşa yaratmaktadır. Dilimizin her anlamda en güzel şekilde ifade edilebilmesi için kelimelerin telaffuzunda esas alınacak, herkes için temel başvuru kaynağı niteliğinde, "Türkçenin standart söyleyiş sözlüğü" oluşturulmalıdır.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programlarında kelimelerin telaffuzunun önemine dikkat çekmek ve telaffuz konusunun göz ardı edilmesini önlemek için ortaokul konuşma kazanımları içerisinde kelimelerin doğru telaffuzuna yönelik kazanımlara da yer verilmelidir.

## Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Arslan, G. (2015). *İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bölük, R. (2011). *Serik (Antalya) ağızı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Büyüköztürk Ş. Kılıç Çakmak E.K. Akgün Ö.E. Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, M. V. (2016). *Türkçenin ses bilgisi*. (2. Baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiçek, A. (2005). Erzincan merkez ilköğretim okulları ikinci kademedeki okuyan bazı öğrencilerdeki telaffuz problemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2).
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin ses bilgisi*. (1. Baskı). İstanbul: Kesit yayınları.
- Kayasandık, A. Direkçi, B. Yavuz, O. ve Karasoy, Y. (2017). *Uygulamalı Türk Dili ve kompozisyon bilgileri*. (15. Baskı). Antalya: Palet Yayınları.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Demir, N. Yılmaz, E. ve Pilancı, H. (Editör). (2011). *Türkçe ses bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Erişim adresi: <https://turkdilicisbu.wikispaces.com/file/view/TDE101U-TURKCE+SES+BILGISI.pdf>

Yelok, V.S. ve Dolunay, S.K. (2007). Telaffuz meselesi ve ülkemizde telaffuz eğitimi. *Türk Yurdu*. 27 (239), s. 63-66.

Yenen, E. (2012). *Meslek liseleri ile genel liselerin dokuzuncu sınıf dil ve anlatım dersi ses bilgisi ve telaffuz ünitesi hedeflerine ulaşma düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Fen Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Ayrımcılık Davranışlarına İlişin Görüşlerinin İncelenmesi****MUSTAFA KAHYAOĞLU**

SIIRT ÜNİVERSİTESİ

**FIRAT KIYAS BİREL**

DICLE ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Üniversitelerin en önemli fakültelerinden biri olan eğitim fakültelerinin temel işlevlerinden biri öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen olmak için eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adayları genelde kendilerine eşit davranıldığına inanmaktadırlar. Buna karşın ayrımcılık davranışlarına maruz kaldıklarına inandıklarında ise kuruma olan aidiyet duyguları ve öğretmen olmaya yönelik inançları olumsuz yönde etkilenebilir. Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışları algıları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

**Yöntem:** Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ise ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Araştırma, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Eğitim anabilim dalında öğrenim gören ve sınıf içinde ayrımcılık davranışına maruz kaldığına inan toplam 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda, fen eğitimi öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarını ayrıcalık, ayrımcılık, öğretim elemanlarının kendine yakın bulduğu öğrencileri daha başarılı kılma durumu ve tolerans şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarını öğrenciden ve akademisyenden kaynaklanan nedenlerle oluştuğu ve öğretmen adaylarının doğrudan ve dolaylı şekilde ayrımcılık davranışlarına maruz kaldıkları şeklinde görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Öğretmen adaylarının maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları onların motivasyonlarını, tutumlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkileyeceği ve onlara verilen eğitimin kalitesini düşüreceği açıktır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde yaşanan ayrımcılık davranışları algıları ve bunların neler olduğunun belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu sayede sınıf içi yaşanan ayrımcılık davranışlarının olumsuz sonuçlarından uzak tutabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Ayrımcılık, öğretmen adayı, sınıf içi

**Examination of the Opinions of Science Education Teacher Candidates Related to Classroom Discriminatory Behaviors****Abstract**

**Purpose:** One of the main functions of the education faculties, one of the most important faculties of universities, is to train teachers. Teacher candidates who prefer education faculties to become teachers generally believe that they are treated equally. On the other hand, if they believe that they are exposed to discrimination behaviors, their feelings of belonging to the institution and their belief in being a teacher may be negatively affected. The aim of this research is to reveal the perceptions of science education teacher candidates about classroom discrimination behaviors and their reasons for these behaviors.

**Method:** In this research, one of the qualitative research methods, the phenomenological research design, was used. The sample of the study was determined according to the criterion sampling. The research was carried out with a total of 30 teacher candidates who were educated in science education department of Siirt University Faculty of Education and believed that they were exposed to discrimination behavior in the classroom. In the research, the data were collected through a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. In the analysis of the data, a descriptive content analysis technique was used.

**Findings:** As a result of the research, it was determined that science education teacher candidates perceive discrimination behaviors as privilege, discrimination, students who find themselves close to themselves as more successful state and tolerance. However, it has been found that teacher candidates have opinions that discrimination behaviors are caused by students and academicians, and that teacher candidates are directly and indirectly exposed to discrimination behaviors.

**Implications for Research and Practice:** It is clear that the discrimination behaviors exposed by prospective teachers will negatively affect their motivation, attitudes and performance and reduce the quality of education. For this reason, there is a need to determine the perceptions of discrimination behaviors in education faculties and what they are. They can keep away from the negative consequences of classroom discrimination behaviors

**Keywords:** Discrimination, teacher candidate, classroom

## GİRİŞ

Üniversitelerin en önemli fakültelerinden biri olan eğitim fakültelerinin temel işlevlerinden biri öğretmen yetiştirmektir. Bu çerçevede eğitim fakülteleri araştıran, sorgulayan, topluma rehberlik eden, uzmanlık alan bilgisine sahip, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilen, öğrencilere karşı sorumluluk bilinciyle hareket eden, meslektaşlarıyla işbirliği içinde olan, üst düzey düşünme becerilerine sahip öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu durumda eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir. Bununla birlikte eğitim fakültelerini öğretmen olmak için tercih eden öğretmen adayları eğitim aldıkları ortamlarda öğretim elemanlarının kendilerine eşit davranmalarını diğer bir ifade ile kendilerine ayrımcılık davranışları sergilememelerini beklemektedirler. Buna karşın öğretmen adayları eğitim aldıkları ortamlarda kendilerine eşit davranılmadığına veya ayrımcılık yapıldığına inanırlarsa bu durum kurumun beklenen hedeflerine ulaşmalarında zorluklar yaşanabilir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarına ilişkin görüşleriyle ilgili yeterince çalışmalara rastlanılmadığı ve bu konuda derin bir boşluğun olduğu görülmektedir. Bu yüzden eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarına ilişkin algıları, ayrımcılık davranışlarının oluşma durumları ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması hem eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanları hem de eğitim fakültelerini yöneten yöneticilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrımcılık kavramı, çok boyutlu bir kavram olup bir yönüyle sosyolojik, bir yönüyle eğitimsel bir yönüyle hukuki ve ahlaki bir kavramdır. Bir kişinin farklı özellikleri nedeniyle mağdur edilmesi veya bir toplumun bazı üyelerinin, ötekilere sağlanan belli hak ve/veya ayrıcalıklardan yoksun bırakılması olarak açıklanmaktadır (Ataöv, 1996). Diğer bir ifade ile bireylerin, cinsiyet, dil, din, renk, ırk ya da etnik köken gibi farklı nedenlerle farklı muameleye tabi tutulması durumudur (Şahyar Akdemir, 2014). Latince ayırmak ve bölmek anlamına gelen "Discriminare" kelimesinden köken almıştır. Bir gruba veya grubun üyelerine karşı önyargılardan beslenen olumsuz tutum ve davranışların tümüyle ilgidir. Dolayısıyla ayrımcılık, bir gruba ya da grup üyelerine yönelik olumsuz düşüncelerin yanı sıra hoşlanmama, hor görme, kaçınma ve nefret etmeye kadar uzanan olumsuz duygular ve bazı tutumlara yol açabilir (Göregenli, 2012). Ayrımcılık davranışları uygulama biçimine ve amacına göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin bir grup veya bireyin din, dil, ırk gibi özelliklerinden dolayı aleni bir şekilde eşit muameleden yoksun bırakılması durumunda doğrudan ayrımcılıktan bahsedilirken bir birey veya gruba ima yoluyla, dolaylı ifadelerle veya onları yok sayarak dolaylı şekilde de ayrımcılık davranışları sergilenebilir (Çelenk, 2010). Bununla birlikte ayrımcılık davranışları tarafların eşit olmadığı durumlarda eşitliği sağlamak amacıyla yapılarak mağdur olan bir grubun korunarak, güçlü olan grupla eşit duruma getirilmesini sağlamak amacıyla pozitif ayrımcılık yapılırken bir bireyin, geçerli bir nedeni olmaksızın, benzerlerinin kullandıkları hakları kullanamaması veya bireyin veya grubun, toplumun diğerlerinin yararlandığı hak ve özgürlüklerden mahrum edilmesi şeklinde negatif ayrımcılıktan bahsedilebilir (Demir, 2007; Emre, 2010; Ünlü, 2009).

Ayrımcılık davranışı esasen eşitlik ilkesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla birey veya bireylere eşit davranılmadığı veya eşitlik ilkesinin ihlal edildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Sıklıkla kayırmacılık, kalıpyargı ve önyargı kavramlarıyla karıştırılmaktadır. Eşitlik, bedensel, ruhsal başlıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasal haklar yönünden ayrımın bulunmama durumudur (TDK, 2018). Kayırmacılık ise belli bir birey, küme, düşünce ya da uygulamayı, bir başkasıyla karşılaştırıp aralarında bir seçim yapmak gerektiğinde nesnellikten uzaklaşıp yan tutma durumu (TDK, 2018) veya yöneticilerin kendisine yakın hissettiği kişileri, hak etmedikleri halde yasalara aykırı olarak desteklemesi veya onları koruması durumudur (Erdem ve Meriç, 2013). Kalıpyargılar ise belirli bir grup hakkında sağlam bir temele oturmayan bilgiler toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Polat ve Hiçyılmaz, 2017).

Kalıpyargılar her zaman olumsuz olmamakla birlikte olumsuz kalıpyargılar genelde önyargılara neden olabilmektedir. Önyargı, bir birey veya gruba karşı zihinde oluşan ve doğruluğunu kanıtlamaya ihtiyaç duymadan kabullenilen düşüncelerdir (Koçer, 2010). Kalıpyargılar ve güçlü duygu yoğunluğu kişilerde önyargılara bu durum ise ayrımcılık davranışlarının sergilenmesine neden olmaktadır (Paker, 2012). Örneğin bir öğrenci kız veya erkek, köylü veya şehirli bir sınıfla, okur veya okumaz, çalışkan veya tembel olarak tanımlanırsa bu aşırı genellemeye dayanan kalıpyargı durumudur. Bu kalıpyargı olumsuz (hoşlanmama, antipati duyma, kızma gibi) veya olumlu (beğenme, hoşlanma gibi) duygular oluştuğunda önyargılar oluşmaktadır. Önyargılar bilişsel olup örtük haldedir. Bu durum davranışlara dönüşüp gözlemlendiğinde ayrımcılık davranışları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrımcılık davranışları medeni durum, ırk, dil, cinsiyet, din, etnik köken, siyasi düşünce, eğitim düzeyi, yaş, unvan gibi birçok sebepten kaynaklanabilir.

Türkiye'de ayrımcılık davranışı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Alkan, Erdem ve Çelik (2016), Türkiye'de işe alımlarda ve çalışanlarda sağlık temelli bir ayrımcılığa odaklanılmadığını buna karşın cinsiyet temelli bir ayrımcılığa odaklanıldığını belirtmişlerdir. Mahmutoglu (2017) ise cinsel ayrımcılık davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkisini incelediği çalışmada, cinsel ayrımcılık davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilemediğini belirtmiştir. Polat ve Hiçyılmaz (2017) ise sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin siyasi görüşü, yöneticilerle özel ilişkileri, yaş, cinsiyet, etnik köken ve kişilik özelliklerine dayalı olarak ayrımcılık yapıldığını belirtmiştir. Keskinliç-Kara (2016) ise okullarda yaşanan ayrımcılık davranışlarının bireysel ve örgütsel etkileri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en fazla maruz kaldıkları ayrımcılık davranışlarının kendi özlük haklarının engellenmesi olduğunu belirtmiştir. Yine Keskinliç-Kara (2017) üniversitelerde unvan ayrımcılığı üzerine yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının unvan temelli ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Özdemir ve Bilgili (2014) sağlık sektöründe yaşlılara yönelik ayrımcılık davranışlarının incelediği çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin negatif tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrımcılık, aynı şartlardaki bireylere yasal bir zemine dayandırılmaksızın sadece bazı özellikleri bakımından diğerlerinden farklı davranılması durumudur. Aynı durum öğretmen olmak için eğitim fakültelerine gelen öğretmen adayları içinde geçerlidir. Öğretmen adaylarına göre öğretim elemanları bilgi kaynağı, eleştirmen, bilgi üreticisi, araştırmacı ve rehber konumundadır (Polat, Apak, Akdağ, 2013). Önyargılardan uzaktır. Buna karşın öğretmen adayları eğitim aldıkları sınıf içi ortamlarda öğretim elemanlarının kendilerine eşit veya adil davranılmadığını ve ayrımcılık yaptıklarına inanırlarsa bu durumda kuruma karşı aidiyet duygusu, öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz inanç ve öğretim elemanlarına karşı olumsuz yargılar gelişebilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarına yönelik görüşlerinin ortaya konulması eğitim fakültelerinin niteliğini artırılması için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarına ilişkin algıları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Fen bilimleri eğitimi anabilim dalı öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarını nasıl algılamaktadır?
- 2- Fen bilimleri eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarına göre ayrımcılık davranışlarının oluşma nedenleri nedir?
- 3- Fen bilimleri eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarına göre ayrımcılık davranışları neden kaynaklanmaktadır?

## YÖNTEM

**Araştırmanın Deseni:** Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografi araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenografi, insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıkları ve ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğuyla ilgilenen bir araştırma desendir. Fenomenolojik araştırma deseni ile içerik odaklı nitel araştırma yöntemi olması açısından benzerlik göstermesine karşın her biri birbirinden farklı yaklaşımlardır. Fenomenografi de araştırmaya konu olan fenomenin algılanmasındaki değişiklikler, fenomenolojik çalışmada ise fenomenin varlığı ve özünün belirlenmesi amaçlanmaktadır (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012).

**Çalışma Grubu:** Fenomenografik araştırmalarda veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek veya yansıtabilecek birey ya da gruplardan toplanmaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğü, araştırılan olguyu yaşayan bireylerin sayısına göre değişebilmektedir. Araştırmamızın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören toplam 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda örneklem ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bir örneklem grubuyla çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Örneklemin seçiminde öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarına maruz kalmaları bir ölçüt olarak ortaya konulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına Ö1'den başlayarak Ö30'e kadar kodlanmıştır.

**Veri Toplama Aracı ve Analizi:** Verilerinin toplanmasında, öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme form kullanılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış form hazırlanırken öncelikle konuyla ilgili alan yazınları incelenmiştir (Keskinkılıç-Kara, 2016; Keskinkılıç-Kara, 2017; Polat ve Hiçyılmaz, 2017). Daha sonra elde edilen veriler ışığında biri eğitmen ve biri alan uzmanı olmak üzere iki öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Uygulama sırasında öğretmen adaylarının amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi yazdıkları formlar doküman olarak çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Verilerin yorumlanması ve açıklanmasında nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bunlar sırayla; betimsel içerik analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla soru formu hazırlanırken alan yazınları incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarını konusunu açıklayabilecek kadar kapsamlı ve öz olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının gönüllülük ilkesine göre soruları cevaplayarak fenomeni tam olarak yansıtmaları amaçlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için ise katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışları kavramına ilişkin elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleri olarak tablo-1'de verilmiştir.

**Tablo-1.** Öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışları kavramına ilişkin görüşleri

Bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ayrıcalık, ayrımcılık	9	27,3
Kendine yakın bulunduğu öğrencileri daha başarılı kılma durumu	6	18,2
Tolerans gösterme	4	12,1
Eşit davranmama	3	9,1
Kayıрма	3	9,1
Hataları örtbas etme	2	6,1
Üstün kılma	2	6,1
Başarılı öğrencilerle ilgilenme	2	6,1
Dışlama	1	3,0
Ön yargı	1	3,0

Tablo-1'de görüldüğü gibi fen bilimleri eğitimi öğretme adayları ayrımcılık davranışlarını, en fazla ayrıcalık, ayrımcılık (f=9), kendine yakın bulunduğu öğrencileri daha başarılı kılma durumu (f=6) ve tolerans gösterme (f=4) şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında eşit davranmama (f=3), kayırma (f=3), hataları örtbas etme (f=2), üstün kılma (f=2), başarılı öğrencilerle ilgilenme (f=2), dışlama (f=1) ve önyargı (f=1) şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarına ilişkin algılarına yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Buna göre;

*"Ayrımcılık, öğretmenin bazı öğrencilere verdiği ayrıcalık diğer öğrencilere vermediği" (Ö2)*

"Ayrımcılık davranışı, öğretim elemanı sınıfta bir öğrencinin yaptığı her hataya rağmen onu göz ardı ederken, başka öğrencilere en küçük hatada bile ceza vermek ya da sınav notunda araya torpil girmesi ile notu yükseltmektir" (Ö5)

"Kişi veya kişilere belirli sebeplerden dolayı gösterilen tolerans" (Ö11)

"Ayrımcılık davranışı ders esnasında veya ölçme ve değerlendirme yapılırken bazı öğretmen adaylarının hatalarını örtbas etmek çok fazla hak tanımak" (Ö15).

Fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışının oluşma şekline ilişkin görüşleri tablo-2'de sunulmuştur.

**Tablo-2.** Öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarının oluşma şekline ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doğrudan oluşma	Akademisyen öğrenci ilişkisi	10	22,7
	Sınav notları	9	20,5
	Öğrenci seçimi	3	6,8
	Devamsızlık durumu	3	6,8
	Öğrenci başarısı	2	4,5
	Sınıf içi oturma düzeni	1	2,3
Dolaylı oluşma	Cinsiyet farklılığı	4	9,1
	Ekonomik seviyesi	4	9,1
	Çevre	4	9,1
	Dini inancı	2	4,5
	Siyasi görüş	1	2,3
	Memleketi	1	2,3

Tablo-2'ye göre fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarının oluşma şekillerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki tema şeklinde oluştuğu belirlenmiştir. Doğrudan ayrımcılık davranışları temasında, akademisyen öğrenci ilişkileri (f=10), sınav notları (f=9), devamsızlık durumu (f=3), öğrenci başarısı (f=2) ve sınıf içi oturma düzeni (f=1) şeklinde oluştuğu tespit edilmiştir. Bu temada öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarının direk somut bir uygulama şeklinde oluştuğuna ilişkin görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Dolaylı ayrımcılık davranışları temasında ise cinsiyet farklılığı (f=4), ekonomik seviye (f=4), dini inancı (f=2), siyasi görüşü (f=1) ve memleketi (f=1) şekli oluştuğu belirlenmiştir.

Bu temada öğretmen adayları sınıf içindeki ayrımcılık davranışlarının doğrudan olmayıp dolaylı yünden başka sebeplerden dolayı oluştuğuna ilişkin görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarının doğrudan ve dolaylı oluşma şekline ilişkin görüşlerine yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Buna göre;

"Zor olan sınavda sevdikleri öğrencinin notunu şişirmesi mesela ya da bir sınıfta bir öğrenciyi daha çok sevip onu diğerlerinden ayırması" (Ö6)

"Öğrencinin memleketi ve dini inancı konusunda ayırması" (Ö14)

"Öğrencinin yetkili bir dayısı vardır" (Ö21)

"Zeki öğrenci ve zeki olmayan öğrenci ve yağ çeken öğrenci dili olan öğrenci ya da torpil etkisi" (Ö27)

"Çalışkan öğrenciye, hemşerisi olan öğrenciye, engelli olan öğrenciye, ekonomik durumu kötü olan öğrenciye ....." (Ö30).

Fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarının oluşma kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo-3'de sunulmuştur.

**Tablo-3.** Öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarının oluşma kaynaklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenciden kaynaklanan	Başarı, tutum ve ilgi	8	29,6
	Öğrencinin çevresi	6	22,2
	Öğrencinin fiziki görünüş	2	7,4
	Öğrencinin dili	1	3,7
	Psikolojik sorunlar	1	3,7
	Bireysel farklılıklar	1	3,7
Akademisyenden kaynaklanan	Öğrenciyi sevme durumu	4	14,8
	Empati kurmama	2	7,4
	Akademisyenin önyargısı	1	3,7
	Akademisyenin egosu	1	3,7

Tablo-3'ye göre fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarının oluşma kaynaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciden ve akademisyenden kaynaklanan olmak üzere iki temadan oluştuğu belirlenmiştir. Öğrenciden kaynaklanan ayrımcılık davranışları temasında, öğrencinin başarısı, tutum ve ilgisi (f=8), öğrencinin çevresi (f=6), öğrencinin fiziki görünüşü (f=2), öğrencinin dili (f=1), psikolojik sorunlar (f=1) ve bireysel farklılıklar (f=1)'dan kaynaklandığı şeklinde görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanından kaynaklanan ayrımcılık temasında ise "öğrenciyi sevme durumu (f=4), empati kuramaması (f=2), "akademisyenin ön yargısı (f=1) ve akademisyenin egosu (f=1)'ndan kaynaklandığı şeklinde görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarının öğrenciden ve akademisyenden kaynaklanan durumlara ilişkin görüşlerine yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Buna göre;

"Öğrencinin öğretmene karşı tutumu, öğrencinin derse ilgisi, başarısız öğrencilerin daha az ilgi göstermesi" (Ö7)

"Başarılı ve çalışkan olmaları, konuşkan olmaları, ders dışında öğretmenle görüşmeleri" (Ö2)

"Derse katılan öğrencinin hocanın gözüne girmesi" (Ö17)

"Öğrenciyi sevdiğinden sınavda sınıf ortamında fiziksel özelliklerinden dolayı ayrımcılık yapabilir" (Ö25)

"Akademisyenin egosu kendisi her şeyi yapmak istemesi" (Ö29)

"Akademisyenin yeteri kadar empati kuramaması" (Ö9).

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının sınıf içi ayrımcılık davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları bu bölümde sunulmuştur. Yapılan araştırmada, Öğretmen adayları ayrımcılık kavramını, ayrıcalık, ayrımcılık, kendine yakın bulunduğu öğrencileri başarılı kılma durumu, tolerans gösterme, eşit davranmama ve kayırma durumları şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Buna göre fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık kavramına ilişkin algılarında bazı farklılıkların olduğu söylenebilir. Ayrımcılık davranışlarının aynı koşullardaki bireylere yasal bir zemine dayandırılmaksızın eşit davranılmaması veya bireyin bütün hak ve özgürlüklerini engelleyen veya kısıtlayan muameleler (Gül ve Karan, 2011; Karan, 2012) olduğu düşünüldüğünde fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarını yeterince kavrayamadıkları ve bunun yerine başka kavramlarla zihinlerinde anlamlandırdıkları söylenebilir. Polat ve Hiçyılmaz (2017) tarafından yapılan benzer çalışmada öğretmenler ayrımcılık kavramını, sayıca veya üstün bir grupta kendisine benzemeyen kişi veya gruplara eşit, adil davranmama, hak ettiği değeri vermeme, olumsuz davranma, ötekileştirme ve dışlama durumu olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Oluşum şeklinde göre ayrımcılık davranışları incelendiğinde, fen bilimleri eğitimi öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarını akademisyen-öğrenci ilişkisi, sınav notları, devamsızlıktan bırakmama durumu ve sınıf oturma düzeni gibi doğrudan gözlenebilir ayrımcılık davranışları veya cinsiyet, din, siyasi görüş ve memleket gibi dolaylı gözlenebilir ayrımcılık davranışları şeklinde oluştuğuna yönelik görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Tajfel ve Turner (1979)'in sosyal kimlik kuramına göre ise insanlar doğuştan itibaren diğer insanları sınıflama eğilimindedir. Buna göre her grup diğer grubu yargılayarak kendi grubu dışında kalan diğer grup veya grupları dışlama davranışları sergilemektedir. Polat ve Hiçyılmaz (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dolayı ayrımcılık davranışlarına maruz kaldığını belirtmişlerdir. Alkan, Erdem ve Çelik, (2016) ise yaşlılar, engelliler, eğitim ve gelir durumu düşük bireyler doğrudan veya dolaylı olarak ayrımcılık davranışlarına maruz kalabileceğini veya bunu deneyimleme potansiyeline sahip gruplar olabileceğini belirtmişlerdir. Karan (2012)'e göre aynı ve benzer durumdaki kişilere farklı muamele edilmesi doğrudan ayrımcılık, farklı durumdaki kişilere aynı veya benzer muamele edilmesi ise dolaylı ayrımcılık olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte Kesinkılıç-Kara (2016) ayrımcılık davranışlarına maruz kalan bireylerin mesleki doyum, örgütsel aidiyet ve kuruma bağlanma düzeylerinin düşük olduğunu bu durumda yöneticilere önemli görevler düştüğünü belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarının öğrenciden ve akademisyenden kaynaklandığı şeklindedir. Buna göre öğrencinin fiziki görünüşü, çevresi, başarısı, ilgisi, tutumu, dili gibi kendisinden kaynaklanan veya akademisyenin egosu, önyargısı, empati kuramaması gibi akademisyenin kendisinden kaynakladığı şeklinde görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Alkan, Erdem ve Çelik (2016) toplumun büyük bir çoğunluğunda ayrımcılık davranışları bilinmesine rağmen genelde toplumda çok fazla söz edilmediğini belirtmişlerdir. Benzer durum sınıf içi ayrımcılık davranışları içinde geçerlidir. Sınıf içi



ayrımcılık davranışları öğretmen adaylarının büyük bir kısmını etkilemesine rağmen genelde üzerinde yeterince çalışılmayan konulardan biridir. Bu durumda sınıf içi ayrımcılık davranışlarının kapsamı, yoğunluğu, kuruma ve öğrenciye olan etkisi, başa çıkma yolları, akademisyenle olan ilişkisi ve bunların sonuçları eğitim ve öğretimin niteliğini artırma açısından incelenmesi gereken önemli konulardır. Dolayısıyla bu konular araştırmacıların çalışmaları için önerilebilir.

### Kaynaklar

- Alkan, A., Erdem, R., & Çelik, R. (2016). Sağlık Alanındaki Ayrımcı Tutum ve Davranışlar: Kavramsal Bir İnceleme. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19 (3), 365-390.
- Ataöv, T. (1996). *Çalışmaların kaynağı olarak ayrımcılık*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi. Ankara
- Celenk, S. (2010). *Televizyon Haberciliğinde Etik, Ayrımcılık ve Medya*, 211-228.
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S.Ö. (2012). Fenomenografik Araştırma Yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 6(2), 77-102.
- Demir A. (2007). *Avrupa insan hakları sözleşmesinde ve Türk hukukunda ayrımcılık yasağı*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Emre, O. (2010). *İş ilanlarında ayrımcılık: Kocaeli ili örneği*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M., & Meriç, E. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467-498.
- Göregenli, M. (2012). *Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ed. Müge Ayan Ceylan ve Kenan Çayır), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 17-27.
- Gül, İ.İ., & Karan, U. (2011). *Ayrımcılık Yasağı, Kavram, Hukuk, İzleme ve Belgeleme*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul:
- Karan, U. (2012). *Eşitlik İlkesi ve Ayrımcılık Yasağı: Hukuksal Çerçeve*. (ed. Müge Ayan Ceylan ve Kenan Çayır), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1-13.
- Keskinkılıç-Kara S.B. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3): 1371- 1384.
- Keskinkılıç-Kara, S.B. (2017). Üniversitelerde unvan ayrımcılığı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 85-101.
- Koçer, M.A (2010). *İslam hukukunda ayrımcılık yasağı (cinsiyet temelli ayrımcılık örneği)*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Mahmutoğlu, T. (2017). *İş hayatında cinsel ayrımcılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Özdemir, Ö. & Bilgili, N. (2014). Sağlık hizmetlerinde yaşlı ayrımcılığı. *Gülhane Tıp Dergisi*. 56 (2), 128-131.
- Paker, M. (2012). *Psikolojik Açıdan Önyargı ve Ayrımcılık, Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, Der. Kenan Çayır ve Müge Ayan Ceyhan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Polat, S., Apak, Ö., & Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 57-78.
- Polat, S., & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 5(2), 47-66.
- Şahyar Akdemir, D. (2014). Ayrımcılığın insan hakları boyutu ve pozitif ayrımcılık. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 3(4), 890-908.
- Ünlü, T. (2009). *Eşitlik ilkesi ve pozitif ayrımcılık*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tajfel H., & Turner J. (1979). *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations* Brooks/Cole, Monterey, CA.
- TDK, (2018). *Türkiye Dil Kurumu*. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr). Adresinden 27.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

**Öğretmenlerin Genel Özyeterlik Algıları, Mesleki Tükenmişlikleri Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki****O.TAYYAR ÇELİK**

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

**ÜMİT KAHRAMAN**

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

**ÖZET**

**Problem Durumu ve Amaç:** Bu çalışmada öğretmenlerin genel özyeterlik algılarıyla mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik hipotezler geliştirilmiş test edilmek üzere araştırmacılar tarafından bir model önerilmiştir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmenlerin niteliğinde ve dolaylı olarak öğrenci başarısı ve okul etkililiğinde etkili olabilecek değişkenler arasındaki ilişkiye ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmenler üzerinde olumsuz etkilere sahip negatif duygulanımlara yönelik önlemler almada, geliştirilecek müdahale programlarına yol gösterici nitelikte olacağı umulmaktadır.

**Yöntem:** İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Malatya ili merkezinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 412 öğretmen oluşturmaktadır.

**Bulgular:** Bu çalışmada öğretmenlerin genel özyeterlik algılarıyla, mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak dört hipotez (h1,h2,h3,h4) geliştirilmiş ve bir model önerilmiştir. Araştırma hipotezlerinin yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesi sonucunda tüm hipotezler kabul edilmiş ve araştırmacılar tarafından önerilen model doğrulanmıştır.

**İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde genel özyeterlik algılarının ve mesleki tükenmişliklerinin etkisinin olduğu, genel özyeterlik algısının yaşam doyumunu üzerinde mesleki tükenmişlik aracılığıyla da etkide bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarını geliştirmeye yönelik yollar belirlemek ve tükenmişliğe yönelik müdahale programları hazırlamak öğretmenlerin yaşam doyumunu, dolaylı olarak öğrenci çıktılarını arttırmayla sonuçlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Tükenmişlik, özyeterlik algısı, yaşam doyumunu

**Giriş**

Okul örgütü karmaşık bir yapıya sahip olup, okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrenci başarısında kişisel, çevresel birçok faktör etkili olabilmektedir. Ancak bu faktörler içerisinde öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrenci başarısında anahtar bir role sahiptir. Öğretmenlerin kendisinden beklenen rolleri yerine getirmesinde sahip oldukları bilgi ve becerilerin, yeterliklerin önemi büyüktür. Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimlerle birlikte öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilere yenileri eklenmiş olup, teknolojik gelişmelerle birlikte bu bilgi ve beceriler her geçen gün artmaktadır. Bunun yanında öğretmenler üzerinde yoğun talepler ve baskılar, azalan kaynaklar, öğrenci disiplin problemleri öğretmenler üzerinde strese sebep olmakta ve tükenmişliğe yol açmaktadır. Günümüzdeki hızlı değişimler ve mesleğin genel özellikleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenliğin tükenmişlik riski altındaki mesleklerden biri olduğu söylenebilir (Lim & Eo, 2014).

Öz yeterlik eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan planlama, organize etme ve bu amaçları gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin inanç olarak (Skaalvik & S.Skaalvik, 2017) öğretmen etkililiğinde anahtar bir faktördür. Bunun yanında özyeterliğin stres durumlarıyla başa çıkmada ve yaşam doyumunu gibi pozitif duygulanımlar üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Durr, Chang, & Carson, 2014; Telef, 2011). Bu çalışmada da öğretmenlerin genel özyeterliği mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları üzerinde etkisi olan bir değişken olarak ele alınmıştır.

Tükenmişlik dramatik bir şekilde yaşamın niteliğini azaltmakta ve ayrıca hem aile hem de iş yaşantısını olumsuz etkileyebilmektedir. (Hellesøy et al., 2000). Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, öğrencilere ve diğer çalışanlara karşı daha az ilgili ve rollerini yerine getirmede daha yetersiz olmaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu öğrencilerin fiziksel ve duygusal iyi olma durumlarını olumsuz etkilemekte, bu durum ayrıca sınıf atmosferini olumsuz etkileyebilmektedir (Rentzou, 2012). Bunların yanında bireyler üzerinde fiziksel, psikolojik ve sağlık açısından birçok etkisi ortaya konan tükenmişliğin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerinde de etkisi olacağı düşünülmektedir. Nitekim bireylerin yapmış olduğu işler yaşam kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen tükenmişliği öğretmenlerin yaşam doyumlarını etkileyerek döngüsel bir duruma da sebep olabilmektedir. Bu kapsamda araştırmada, mesleki tükenmişlik öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde etkisi olan bir değişken olarak ele alınmıştır.

Bireyler gün içerisinde zamanlarının yaklaşık %70'ini bir diğer ifadeyle 2/3'sini işlerinde harcarlar. Bireylerin işlerine karşı olumlu tutumlar beslemeleri daha çok doyum sağlamalarına yardım etmektedir (Erdoğan, 1997). Bireylerin ruh hallerini ve duygularını farklı ağırlıklandırmaları, yaşam doyumu yargılarına da yansımaktadır. Dolayısıyla yaşam doyumu, farklı bireyler için farklı bilgiler yansıtmaktadır ve o an için belirgin olan duruma göre değişmektedir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002). Bu kapsamda öğretmen özyeterliğinin zorlu koşullarla başa çıkma durumlarını belirleme ve tükenmişlik yaşama risklerini azaltıcı etkisiyle öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde etkisi olacağı söylenebilir. Bu araştırmada genel özyeterlik algısı ve mesleki tükenmişlik öğretmenlerin yaşam doyumu üzerinde etkisi olan değişkenler olarak ele alınmıştır.

#### **Araştırma Hipotezleri**

- 1- "h1. Öğretmenlerin genel özyeterlik algıları mesleki tükenmişliklerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır."
- 2- "h2. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri yaşam doyumlarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır."
- 3- "h3. Öğretmenlerin genel özyeterlik algıları yaşam doyumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır."
- 4- "h4. Öğretmenlerin genel özyeterlik yaşam doyumları arasındaki ilişkide mesleki tükenmişliklerinin aracılık etkisi vardır"

#### **Yöntem**

##### **Araştırma Modeli**

Öğretmenlerin genel özyeterlik algılarıyla mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişki tarama modelindedir.

##### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Malatya ili merkezinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 412 öğretmen oluşturmaktadır. Hazırlanan ölçek formları araştırmacılar tarafından okullar ziyaret edilerek doldurtulmuştur. Okul ziyaretleri sürecinde öğretmenlere araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş, katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu bildirilmiştir.

##### **Veri Toplama Araçları**

Öğretmenlerin genel özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) tarafından geliştirilen, Çelikkaleli & Çapri (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan genel özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Pines ve Aronson'un (1988) tarafından geliştirilen, Pines (2005) tarafından kısa formu oluşturulan ve Çapri (2013) tarafından öğretmenler için Türkçe'ye uyarlanan tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin yaşam doyumlarını belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Dağlı ve Baysal (2016) tarafından öğretmenler için Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

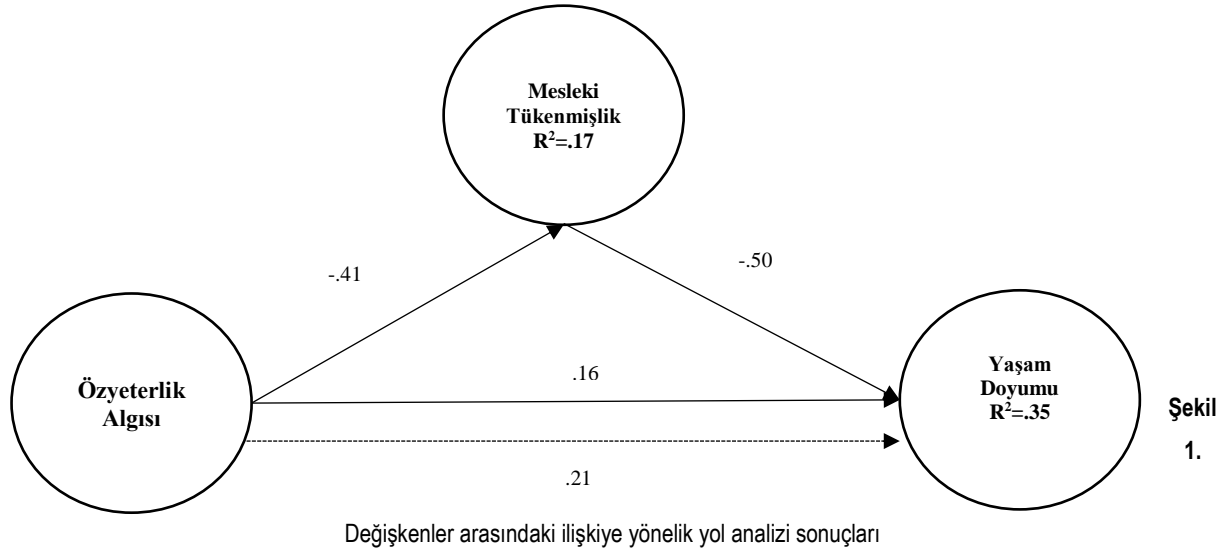
##### **Verilerin Analizi**

Araştırmada veri analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş, çok değişkenli normallik kapsamında kritik oran değeri ve Mardia katsayısı hesaplanmış, ayrıca çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığı tolerans ve VIF değerlerine bakılarak incelenmiştir. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi ile ölçüm modeli test edilmiştir. Son aşamada ise araştırmacılar tarafından araştırma hipotezleri çerçevesinde önerilen model, yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmiştir.

**Bulgular**

Yapısal eşitlik modellemesi gizil değişkenlerle yapılmış olup, doğrulayıcı faktör analizi ile ölçüm modeli test edilmiştir. Modelin verilerle kabul edilebilir uyum değerlerine ( $\chi^2/sd=1.8926$ ;  $RMSA=0.058$ ;  $IFI=0.91$ ;  $CFI=0.90$ ;  $TLI=0.96$ ) sahip olduğu görülmüştür.

Araştırma hipotezleri kapsamında değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik önerilen model yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayıları ve düzeltilmiş  $R^2$  değerleri şekil 1'de sunulmuştur. Ayrıca doğrudan ve dolaylı etkiler Tablo 1'de verilmiştir.



Standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki tükenmişliklerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = -.41$ ;  $p < .05$ ), mesleki tükenmişliklerinin yaşam doyumlarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = -.50$ ;  $p < .05$ ) ve özyeterlik algılarının yaşam doyumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = .16$ ;  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Düzeltilmiş  $R^2$  değerleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerindeki varyansın yaklaşık %17'sinin özyeterlik algılarıyla, yaşam doyumlarındaki varyansın ise yaklaşık %35'inin ise model ile açıklanabildiği belirlenmiştir.

Tablo 1

Modele ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler

Araştırma Değişkenleri	Mesleki tükenmişlik			Yaşam doymumu		
	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Genel özyeterlik Algısı	-.41		-.41	.16	.21	.37
Mesleki tükenmişlik				-.50		-.50

Modele ilişkin etkiler incelendiğinde öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının mesleki tükenmişlikleri üzerinde orta düzeyde (-.41) bir etkiye, yaşam doyumları üzerinde doğrudan küçük (.16) dolaylı olarak küçük (.21) toplamda ise orta düzeyde (.37) bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin ise yaşam doyumları üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir bulgu öğretmenlerin özyeterlik algılarının yaşam doyumları üzerindeki dolaylı etkisinin doğrudan etkisinden büyük olmasıdır. Dolaylı etkiler aynı zamanda aracılık etkisi olarak da yorumlanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının yaşam doyumlarına olan etkisinde mesleki tükenmişliklerinin aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada öğretmenlerin genel özyeterlik algılarıyla, mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak dört hipotez (h1,h2,h3,h4) geliştirilmiş ve bir model önerilmiştir. Araştırma hipotezlerinin yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesi sonucunda tüm hipotezler kabul edilmiş ve araştırmacılar tarafından önerilen model doğrulanmıştır.

Öğretmenlerin sorunlara başa çıkabilmek ve kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmesinde önemli bir kaynak, güçlü özyeterlik algılarıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin genel özyeterlik algılarının işin kontrolü ve zorluklarla başa çıkmada önemli bir belirleyici olduğu, başarı ve başarısızlık durumunun önemli bir belirleyicisi olarak mesleki tükenmişlik üzerinde etkisinin olacağı söylenebilir.

Her ne kadar yaşam doyumu geçmiş, mevcut durum ve geleceğe ilişkin yargısal bir durumu ifade etse de bireylerin yaşam doyumlarına ilişkin değerlendirmeleri günlük yaşamın akışına odaklanılarak da belirlenebilmektedir. Yaşam doyumu, bireylerin yaşam koşulları ve belirledikleri standartlar ile ilişkilidir. Öğretmenlerin beklenti düzeyleri, mesleki statüleri, ekonomik durumları, okul temelli çevresel koşulları, çalışanlar arası ilişkiler öğretmenlerin yaşam doyumunu etkileyen unsurlardır. Sonuç olarak, çalışma yaşamındaki doyumsuzluk, mutsuzluk, hayal kırıklığı ve isteksizlik işgörenlerin genel yaşamına etki ederken; yaşam doyumunun da azalmasına neden olabilmektedir.

Bireylerin amaçlara ulaşma girişimlerinde kendilerini nasıl hissedeceklerini, engeller karşısında devam edip etmeyeceklerini, kararlılık düzeylerini özyeterlik algıları etkilemektedir. Özyeterlik algıları yüksek bireylerin işleriyle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeylerinin, zorluklar karşısında dirençlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaşam doyumu beklentilerin karşılanma derecesi olarak değerlendirildiğinde, kişisel amaçlarda ilerlemede ve pozitif duygulanımda bir belirleyici olarak öz yeterliğin yaşam doyumunu da etkileyeceği ifade edilebilir.

### **Kaynakça**

- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]-13 (3)*, 1393-1418.
- Çelikkaleli, A. G. Ö., & Çapri, B. (2008). Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3).
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Durr, T., Chang, M., & Carson, R. L. (2014). Curbing teacher burnout. *Teacher motivation: Theory and practice*, 198-213.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. İstanbul İÜ İşletme Fakültesi Yayınları.
- Lim, S. & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165-181.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20 (1), 15-37.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.

## AN EVALUATION OF THE LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY OF PROSPECTIVE EFL TEACHERS

ARIF SARIÇOBAN

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Özkan KIRMIZI

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

**Abstract**

*Problem statement and purpose:* The present study was conducted in order to investigate language assessment literacy levels of prospective EFL teachers.

*Method:* The participants of the study are 85 prospective EFL teachers who have already attended the ELT teacher certificate program in 2017. The study mainly depends on survey method. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data that were collected by means of a questionnaire prepared by the researchers by examining the related literature. The questionnaire mainly consists of six parts: (a) demographic information, (b) participants' beliefs as to assessment in general, (c) areas where practice and training are needed, (d) the familiarity of the participants with important concepts in testing, (e) how well prepared are the participants for a number of testing practices.

*Findings:* Tentative results of the study indicate that prospective EFL teachers have a relative understanding of the sub-areas of language assessment literacy. However, they seem to have relatively restricted awareness in concepts like dynamic assessment or formative assessment. Most of the participants converge on the importance of assessment in the teaching process and most participants are of the opinion that assessment is an effective way of learning. The participants are also likely to express the need for training in areas such as giving feedback or European Language Portfolio and its application. Finally, the participants view test specifications like item writing highly important.

*Implications:* In order for those prospective teachers to become literate in assessment procedure, appropriate teacher training in assessment should be provided to teachers.

**Key words:** assessment, washback, summative evaluation, formative evaluation

**INTRODUCTION**

Assessment plays a fundamental role in education. Teaching and assessment are two interrelated factors in English Language Teaching (ELT) that play a supportive role for each other. Assessment can form a vital element of student-centered teaching if integrated with instruction so that it helps instructors understand what students have learned or are able to do and what they still need to know (Shepard, 2000). "Assessment-literate teachers will typically make better decisions, and because we want students to be better taught, it should be obvious that today's teachers must acquire more assessment literacy" (Popham, 2009, p. 4, 6). Therefore, it is stressed that teachers should be assessment literate to correctly implement classroom assessment, to explain the results of standardized tests to stakeholders, and to follow the standards of assessment rules

Effective assessment offers a number of advantages on students and teachers. In the first place, teachers can decide on the appropriateness of the content and pace of lessons. Secondly, teachers find a chance to monitor student learning during the course. Students also have a chance to monitor their own development by means of tests and assessment process. Thirdly, assessment provides feedback on the effectiveness of teaching methods. Last but not the least is that it helps students in building confidence in preparation for national standardized tests.

*The Concept of Language Assessment Literacy*

The term "language assessment literacy" (LAL) dates back to the emergence of the term "assessment literacy" in general education and was first coined by Stiggins (1991). According to Chapelle & Brindley (2002, p. 267), language assessment is "the act of collecting information and making judgments on a language learner's understanding of a language and his ability to use it". O'Loughlin (2013) viewed LAL from a skills-based perspective and LAL can be seen as "...a range of skills related to test production, test score interpretation and use, and test evaluation in conjunction with the development of a critical understanding about the roles and functions of assessment within society" (p.363). It is also defined by Popham (2011, p. 267) as "an individual's understandings of the fundamental assessment concepts and procedures deemed likely to influence educational decisions" Pail and Harding (2013, p. 382) put forward that LAL requires a combination of a number of competencies that enable the individual to "understand, evaluate and create language tests and analyze test data". Another definition was offered by Inbar-Lourie (2008, p. 389) who stated that LAL is "the capacity to ask and answer critical questions about the purpose for assessment, about the fitness of the tool being used, about testing conditions, and about what is going to happen on the basis of the test results".

The most comprehensive and encompassing definition of the term LAL came from Fulcher (2012). Fulcher defined LAL as:

The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order to understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals (p.125).

Therefore, LAL can be thought to have two fundamental ramifications. In the first place, it implies ability in designing, developing, and evaluation tests. And in the second place, it is related to the ability to monitor, evaluate, grade, and score assessments in harmony with theoretical knowledge.

According to Stiggins (1999), assessment literacy involves teachers' understanding of *what* assessment methods to use and *when* to use them in order to gather reliable information about students' achievements. In addition, assessment literacy also includes to what extent teachers can communicate assessment results effectively to students, parents, and other educational professionals (Stiggins, 1999).

Having assessment literacy indicates that literacy skills should be combined with language-specific competencies (Inbar-Lourie, 2008). Therefore, for language teachers to be assessment literate, appropriate teacher training in assessment should be provided to teachers. Coombe et al. (2009) put forward that LAL can be attained by (a) understanding the fundamental functions of assessment, (b) providing professional help to teachers, (c) commitment to changes in educational practices, and (d) providing online help to teachers in providing assessment resources.

It should be borne in mind that assessment literacy concern teachers besides those who are involved in test development, policy makers, test administrators and the like. In addition, since they are the most important stakeholders and the greatest recipients of the benefits derived from the process and the product of language assessment" (Watanabe, 2011, p. 29), test takers or learners are also a part of the assessment literacy issue. According to Watanabe (2011), assessment literacy also plays an important role in relieving students' anxiety and fear and therefore reduced the negative washback. What is more, it also lets students benefit from the testing process by actively being involved in it. Therefore, learners should be made aware of the assessment process, its objectives or the criteria that is stuck to.

#### *Research on Assessment Literacy*

The interest in assessment literacy has recently become a fundamental component not only for teachers but also for other stakeholders like policy makers, examination boards, parents, and the general public (Taylor, 2009). Now that teachers are actually in the position of both consumers of testing information and independent assessors, they need "the knowledge of means for assessing what students know and can do, how to interpret the results from these assessments, and how to apply these results to improve student learning and program effectiveness" (Webb 2002, p. 1). And, now that a significant part of teachers' daily activities is somehow related to assessment-related activities (Coombe, et al. 2012), teachers must have a sound level of LAL.

Kvasova and Kavytska (2014) worked with Ukrainian university foreign language teachers in order to measure their LAL needs and to investigate their training needs in the field. Their study found that the overall assessment literacy has not yet reached an appropriately high level. Another study was conducted by Fulcher (2012) whose aim was to identify the training needs of foreign language teachers. The findings of this study suggest that language teachers are aware of assessment requirements that are not currently supplied in existing training materials and that there is a need for comprehensible and practical materials in order to enhance their assessment literacy.

The existing literature on LAL suggests that the levels of teachers' LAL needs to be improved. There are empirical studies that point to the relative insufficiency of knowledge and skills on the part of teachers (Fulcher, 2012; Lam, 2014; Yan, 2010). Scarino (2013), for example, found out the construct of assessment posed challenges on the part of teachers in terms of theoretical, practical and institutional basis. According to them, these problems could be dealt with through in-service training programs that are informed by a holistic approach that goes beyond a mere knowledge-based concept.

Quite recently, Tsagari and Vogt (2017) conducted a large-scale study on LAL investigating European foreign language teachers' perceived LAL levels and in their local educational contexts as well as their expressed training needs in the field. They employed both qualitative and quantitative data collection methods. The first and major finding of their study was that European language teachers do not have sufficient LAL. They also found that teachers do not feel effectively prepared and this poses a psychological barrier, which may hinder teachers' job satisfaction. This finding corroborates with Scarino (2013) who is in favor of a holistic approach to LAL.

In order to highlight the needs for language assessment literacy, the following research questions have been formulated:

1. What are the participants' beliefs about assessment?
2. Do the participants need training in (a) preparing classroom tests, (b) how to use ready-made tests, (c) feedback, (d) self or peer assessment, (e) informal, continuous, non-test type of assessment, and (d) European Language Portfolio?

3. How familiar are the participants with the concepts such as (a) formative assessment, (b) reliability, (c) portfolio, (d) validity, (e) summative assessment, (f) washback, and (g) performance assessment?
4. How important is it to assess students in language skills, culture, grammar, and vocabulary?
5. How well prepared do the participants feel about (a) making their own assessment, (b) scoring speaking and writing, (c) using standardized tests, and (d) interpreting test results?

## METHOD

### *Participants*

The participants of the study are those 85 4<sup>th</sup> year ELL students who have already taken the formation courses at two different public universities in Turkey. They range in age between 22-25 (n=80) and 26-30 (n=5). Of the 85 participants, 12 are males and 73 are females.

### *The Questionnaire*

The researchers adapted the questionnaire from the study conducted by Tsagari and Vogt (2017). It consists of 5 main sections. The first section is about general beliefs about assessment, the second one investigates need of training in such areas as (a) preparing classroom tests, (b) how to use ready-made tests, (c) feedback, (d) self or peer assessment, (e) informal, continuous, non-test type of assessment, and (f) European Language Portfolio. The third section explores the familiarity of the participants in terms of (a) formative assessment, (b) reliability, (c) portfolio, (d) validity, (e) summative assessment, (f) washback, and (g) performance assessment. The fourth one scrutinizes how important it is to assess students in language skills, culture, grammar, and vocabulary. Lastly, the fifth section seeks the participants' opinions about (a) making their own assessment, (b) scoring speaking and writing, (c) using standardized tests, and (d) interpreting test results. The overall reliability is found ,811. The reliability measures of the questionnaire sections are given in Table 1.

Table 1. Reliability

<b>The overall reliability</b>	<b>,811.</b>
Beliefs about assessment	,774
Need of training	,711
Familiarity	,857
The importance of skills and others	,748
Perceived level of preparedness	,771

## RESULTS

Research question 1: What are the participants' beliefs about assessment?

In this study, the perceptions of the participants' language assessment level (LAL) and their individual needs in terms of in-service teacher training in their respective local contexts have been investigated. At this vein, the researchers have reported a high level of positive attitudes towards LAL (M=4,21). A further analysis of Table 2 simply indicates that the participants have reported that assessment should be fair and valid (M=4,58). Their teachers should know how to make use of students' test results for improvement (M=4,47). They also agree that assessment should be focused on a blend of skills and language components (M=4,23). To do so, while preparing an assessment the teachers should use a list of specifications (M=4,26). Using rubrics for assessing the language skills is a good idea according to their responses in the questionnaire (M=4,20).

Table 2.



	N	Min.	Max.	M	SD
Assessment should be focused on a blend of skills and language components.	85	2,00	5,00	4,2353	,66632
Assessment impacts the way students study and do assignments.	84	1,00	5,00	4,1190	,66595
Assessment should be fair and valid.	85	1,00	5,00	4,5882	,67778
Use of rubrics for assessing the language skills is a good idea.	85	1,00	5,00	4,2000	,81358
In response to assessment components students' success rate should be consistent across the levels.	85	2,00	5,00	3,9765	,77115
Students' learning outcomes should match to the assessment outline.	85	3,00	5,00	4,0824	,67633
Assessment should be structured to evaluate the students' level of achievement in various language components.	85	1,00	5,00	4,1765	,80440
Engaging students in peer-and self-assessment is a good idea.	85	2,00	5,00	4,1059	,72413
The teacher should know how to make use of students' results for their improvement.	85	2,00	5,00	4,4471	,60761
The teacher should use a list of specifications while planning an assessment.	84	2,00	5,00	4,2619	,69627
total				4,21	

Research question 2: Do the participants need training in (a) preparing classroom tests, (b) how to use ready-made tests, (c) feedback, (d) self or peer assessment, (e) informal, continuous, non-test type of assessment, and (d) European Language Portfolio?

As to the need of training, the participants' beliefs seem to be neutral ( $M=3,15$ ). However, they almost agree that giving feedback to students based on the information obtained from the tests is important ( $M=3,80$ ). As a result, using either self or peer assessment should be utilized ( $M=3,67$ ). Lastly, preparation of classroom tests should be attached importance, too ( $M=3,67$ ).

Table 3. Need of training in assessment domains

	N	Min.	Max.	Mean	SD
preparing classroom tests	85	1,00	5,00	3,6706	,91792
Using ready-made tests from textbook packages or from other sources	85	1,00	5,00	3,3294	1,12745
Giving feedback to students based on information from tests/assessment	84	1,00	5,00	3,8095	1,16656
Using self- or peer-assessment	84	1,00	5,00	3,6786	,99590
Using informal, continuous, non-test type of assessment	84	1,00	5,00	3,4405	,99821
Using the European Language Portfolio, an adaptation of it or some other portfolio	84	2,00	5,00	3,5833	,82445
total				3,15	

*Research question 3. How familiar are the participants with the concepts such as (a) formative assessment, (b) reliability, (c) portfolio, (d) validity, (e) summative assessment, (f) washback, and (g) performance assessment?*

The quantitative data obtained in this part is an indicator that the participants have displayed a high level of familiarity as a whole (M=4,21). They strongly agree that they are familiar with such concepts as reliability (M=4,60), validity (M=4,50), performance assessment (M=4,48), and summative assessment (M=4,05). However, they almost agree about the familiarity of formative assessment (M=3,98). They almost seem neutral about washback (M=3,54).

Table 4 How familiar are you with the following concepts?

	N	Min.	Max.	Mean	SD
formativeassess	85	1,00	5,00	3,9882	1,15978
reliability	85	1,00	5,00	4,6000	,71047
portfolios	85	1,00	5,00	4,3765	1,09083
validity	85	2,00	5,00	4,5059	,89474
summativeassess	85	1,00	5,00	4,0588	1,10575
washback	85	1,00	5,00	3,5412	1,32335
performance assessment	85	1,00	5,00	4,4824	,78090
				4,21	

Research question 4. How important is it to assess students in language skills, culture, grammar, and vocabulary?

The findings given in Table 5 point out that the participants strongly agree about the importance of assessment procedure relying on their practicum experiences (M=4,36). A further analysis of Table 5 also presents valuable information about the importance of language skills by focusing on the cornerstones of language acquisition that should start by listening (M=4,61), speaking (M=4,65), reading (M=4,45), and writing (M=4,31). Of course, another most important points is for learners to be able to express themselves is vocabulary (M=4,57). Culture is also viewed as important (M=4,14). As to grammar, they almost agree to be linguistically competent, too (M=3,84).

Table 5. Based on your practicum experience, how important do you think it is to assess students in each of the following?

	N	Min.	Max.	Mean	SD
reading	85	1,00	5,00	4,4588	,64647
writing	85	1,00	5,00	4,3176	,74341
listening	85	1,00	5,00	4,6118	,69169
speaking	85	1,00	5,00	4,6588	,80995
culture	85	1,00	5,00	4,1412	,78911
grammar	85	1,00	5,00	3,8471	,87974
vocabulary	85	2,00	5,00	4,5765	,58506
total				4,36	

Research question 5. How well prepared do the participants feel about (a) making their own assessment, (b) scoring speaking and writing, (c) using standardized tests, and (d) interpreting test results?

The last stage in the questionnaire is about practicum experience which investigates how well the participants are prepared for assessment procedure. They almost agree about their moderate level of preparedness (M=3,70). They attach importance to using standardized tests (M=3,88) and they think that scoring and interpreting test results are of great value (M=3,67). They think that they are somewhat prepared to make their own assessments (M=3,65) and surprising score speaking (M=3,45).

Table 6. Based on your practicum experience, how well prepared do you feel for each of the following?

	N	Min.	Max.	Mean	SD
making my own assessments	85	1,00	5,00	3,6588	,78000
scoring speaking assessments	85	1,00	5,00	3,4588	,90702
scoring writing assessments	85	1,00	5,00	3,7647	,86804
using standardized tests	85	2,00	5,00	3,8824	,76239
interpreting test results	85	1,00	5,00	3,7647	,84017
total				3,70	

## DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

### *Discussion*

The current study aims to scrutinize ELL students' beliefs about their own language assessment literacy in terms of beliefs about assessment, need of training, familiarity, the importance attached to language skills, culture, grammar, and vocabulary, and finally preparedness of participants in LAL. They have reported a high level of positive attitudes towards assessment literacy in the teaching profession.

Assessment should be fair and valid, focus on language skills and components. In their pre-service training as suggested by Fulcher (2012), Lam (2014), Scarino (2013), the construct of assessment should address to theoretical and practical implications in their formation programs. They should be provided with principles of self and/or peer assessment techniques and guided how to give feedback. They should be given the opportunity to prepare classroom tests, administer, and assess them.

As to the importance of assessment procedures, the findings obtained in the study has once again stressed the importance of language acquisition process that should start with listening and speaking, proceed with reading and writing. Therefore, we can assert that second language acquisition should follow the similar path that exists in the first language acquisition. However, for meaningful communication vocabulary plays the utmost role as they have reported. Language is surely formed with structures (grammar) and vocabulary in the sense that grammar is the skeleton of the language whereas vocabulary covers and beautifies it in appropriate context. At this vein, those findings agree with Inbar-Lourie's (2008) suggestion to combine these language-specific competencies with assessment literacy skills. Therefore, in order for those prospective teachers to become literate in assessment procedure, appropriate teacher training in assessment should be provided to teachers as indicated by Coombe et al. (2009) and Inbar-Lourie (2008).

### *Discussion*

One pleasant finding is that the participants are familiar with the concepts of reliability and validity, performance assessment, summative assessment and the like. However, they should be enlightened about the importance of washback. In that sense, these researchers agree with the findings of our research. It is recommended that formation programs should be designed in a holistic approach framework that should go beyond a mere knowledge-based concept. It should include more practical activities to provide students with the ability to perform effectively enough in the real classroom situation. To achieve this, they should be given opportunity for micro-teaching practices and prepare assessment-related activities (Coombe et al. 2012) simply because those prospective EFL teachers should develop competencies that will enable them to "understand, evaluate, and create language tests and 'as a result' analyze the data" as put forward by Pill and Harding (2013, p.382).

The last stage in the questionnaire is about practicum experience which investigates how well the participants are prepared for assessment procedure. Since the students feel somehow insufficient to form their language tests, they attach importance to using standardized tests. Moreover, they value the importance of scoring and interpreting those scores. They need to be trained and provided opportunity in that sense.

### Recommendations

From the literature and the findings of the present study, it is clear that studying issues related to testing under the heading of assessment literacy provides a sound basis for study and provides a unitary framework to build teaching practices. The present study is a descriptive cross-sectional study that measures pre-service teachers' views and areas they need development. Future studies can focus more elaborately on testing courses offered at undergraduate programs and aim to raise pre-service teachers' awareness on this issue. Furthermore, in collaboration with the Ministry of Education, the inclusion of assessment literacy in in-service training through various programs can be helpful.

### References

- Coombe, C., Al-Hamly, M., & Troudi, S. (2009). Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges and recommendations. *Research Notes*, 38, 14–18.
- Coombe, C., S. Troudi & Al-Hamly, M. (2012). Foreign and Second Language Teacher Assessment Literacy: Issues, Challenges, and Recommendations. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan & S. Stoyanoff (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Assessment* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly* 9(2), 113-132.
- Inbar-Lourie, O. (2005). Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of EFL teachers. *Educational Linguistics*, 5, 265–281.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25, 385–402
- Kvasova, O. & Kavytska, T. (2014). The Assessment Competence of University Foreign Language Teachers: A Ukrainian Perspective. *CercleS* 4(1), 159-177.
- Lam, R. (2014). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 1-29.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the Assessment Literacy of University Proficiency Test Users. *Language Testing*, 30(3), 363-380.
- Pill, J. & Harding, L. (2013). Defining the Language Assessment Literacy Gap: Evidence from a Parliamentary Enquiry. *Language Testing* 30(3), 381-402
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273
- Scarino, A. (2013). Language Assessment Literacy as Self-awareness: Understanding the Role of Interpretation in Assessment and in Teacher Learning. *Language Testing* 30(3), 309-327.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Teaching and Learning*, 229–253.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 534–539.
- Tsagari, D. and Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.
- Webb, N. L. (2002, April). Assessment literacy in a standards-based urban education setting. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting in New Orleans*.
- Watanabe, Y. (2011). Teaching a course in assessment literacy to test takers: Its rationale, procedure, content and effectiveness. *Research Notes*, 46, 29–34.
- Yan, J. (2010). The Place of Language Testing and Assessment in the Professional Preparation of Foreign Language Testers in China. *Language Testing* 27(4), 555- 584.

## THE IMPACT OF FLIPPED CLASSROOM ON RECEPTIVE AND PRODUCTIVE VOCABULARY LEARNING

ÖZKAN KIRMIZI  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİFUNDA KÖMEÇ  
MEB**Abstract**

*Problem statement and purpose:* Therefore, there is a need to conduct studies that measure the effectiveness of flipped learning so that viable practices can be established. The present study investigates the effectiveness of flipped learning on vocabulary learning. The aim of the present study was to measure the effectiveness of flipped instruction on vocabulary learning in terms of both receptive vocabulary and productive vocabulary.

*Method:* The present study is a small-scale quasi-experimental study. The participants of the study are 60 high school students. Out of these 60 students, one experimental group and one control group were formed. The experimental group was exposed to a four-week flipped instruction in which they worked on the pre-prepared videos designed by the teacher. The experimental group was asked to watch videos of the target vocabulary and come to class prepared. In the classroom these students engaged in collaborative tasks that required communicative use of the new words. The treatment lasted for four weeks. At the end of each week, a vocabulary test was presented to both groups.

*Findings and results:* Depending on the results, it can be stated that the implementation of flipped instruction holds promise for the language learning process in terms of vocabulary learning.

*Conclusions:* The findings of this study indicated that flipped instruction effectively and significantly promoted the vocabulary development of English learners in a secondary education setting. Students that received flipped instruction performed significantly better in tests of receptive and productive vocabulary knowledge than students that received traditional instruction.

**INTRODUCTION**

Words are the building blocks of language. They form the foundation upon which all language skills are built. As Milton (2013) argues "the more vocabulary learners know, the better they are likely to perform through the medium of the foreign language". Therefore, one of the primary tasks of a language teacher is to help students acquire and retain vocabulary. While traditional methods of teaching vocabulary rely on memorization, recent approaches favor active involvement with words. Vocabulary is mostly taught through traditional methods in our language books and classrooms. Since the vocabulary level of our students is far from satisfying, this passive way of teaching is hardly successful. As such, keeping the vitality of vocabulary in mind, the present study focus on the impact of flipped classroom on vocabulary learning.

The "flipped classroom" was pioneered and popularized by two American teachers, Aaron Sams and John Bergmann. In their book "Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day" (Bergmann & Sams, 2012), Bergmann and Sams describe a flipped classroom as a setting where that "which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class" (p. 13). The model offers a solution to the time constraints of active learning. It deals with content delivery through multimedia resources or written materials outside the class and frees teachers and students for dynamic activities in the classroom. Knowledge and comprehension, the lowest levels of Bloom's Taxonomy, are taken care of in students' own time. This way it also ensures personalization of learning as well as autonomy. Students take responsibility for their own learning at their own pace.

Research shows that learning environments are most effective when they elicit effortful, cognitive processing from learners and guide them in actively constructing meaningful relationships rather than encouraging passive recording and storage of information. By adopting the flipped method, we can incorporate active learning into our teaching and enable students to retain vocabulary longer and use it in a productive way.

Zhang et al. (2016) carried out a study into the adjustment and effects of vocabulary teaching strategies in a flipped classroom. They compared vocabulary teaching in a flipped classroom with vocabulary teaching in a traditional classroom. The participants were the freshmen English majors of the foreign languages department of a university in China. After the instruction period, students in both classrooms were given a test of target vocabulary items. Students in the flipped classroom got better test scores than those in the traditional classroom. Besides the test, students from both classrooms were interviewed about different aspects of the learning situations and their attitudes toward each method. The students in the flipped classroom said they could learn the vocabulary before class by the video and get clarification about the problematic areas from the teacher or other students in class discussions. They thought the in-class activities helped them master the new vocabulary in an engaging way. The students in the traditional classroom, on the other hand, found the teacher's explanations about the words boring and time-consuming, and they reported they could not remember most of the words taught. The researchers concluded that flipped instruction improved students' interest in vocabulary learning and enhanced their language output.

Basal (2015) investigated the perceptions of prospective English language teachers at a state university in Turkey on flipped classrooms. After two semesters of flipped instruction in advanced reading and writing classrooms, participants were asked to report the benefits of video lectures. The content analysis of the responses showed that pre-service English teachers had positive attitudes towards the use of the flipped classroom as an integral part of face-to-face courses. He concluded that flipped classroom was beneficial in terms of four categories: learning at one's own pace, advance student preparation, overcoming the limitations of class time and increasing the participation in the classroom.

Alsowat (2016) sought to explore the effect of a suggested EFL Flipped Classroom Teaching Model on graduate students' English higher-order thinking skills, engagement and satisfaction. The data analysis revealed that flipped model was effective in increasing students' foreign language higher order thinking skills, engagement and satisfaction. In another study, Hung (2014) sought to investigate the effectiveness of the integration of flipped teaching using a WebQuest active learning strategy in terms of English language learners' academic performance, learning attitudes, and participation levels. This study found that the structured and semi-structured flip lessons were more effective instructional designs than the non-flip lessons.

Roth and Suppasetserree (2016) focused on the effects of flipped classroom on learners' listening comprehension. Applying both quantitative and qualitative methods, they explored the effectiveness of the flipped classroom in enhancing Cambodian pre-university students' English listening skills and investigated the students' opinions on the flipped classroom to enhance English listening comprehension. The results indicated that the flipped classroom enhances Cambodian pre-university students' English listening skills. In the questionnaire and semi-structured interviews, students expressed positive views on learning English through flipped classroom.

In this study we set out to implement flipped method to teach 10<sup>th</sup> grade students English vocabulary. The study aims to find out the differences between teaching vocabulary through the flipped classroom and through the traditional classroom.

- Are there significant differences between the control group and the experimental group in terms of average grades in the four quizzes administered?
- Are there significant differences between the control group and the experimental group in terms of productive and receptive knowledge of vocabulary tested in the quizzes?
- What are students' attitudes towards flipped classroom in terms of classroom performance?
- What are students' perceptions of the development of their language skills in a flipped classroom?
- What are students' attitudes towards flipped classroom in terms of satisfaction?

## METHODOLOGY

### *Participants*

The participants of our study are 58 tenth grade students in a science high school in Karabük, Turkey. These students have three lessons of English a week and there is hardly any time left for dynamic and interactive learning when they are taught through traditional methods. At the beginning of our study, they were given a placement test to determine their level of English and ensure an equal distribution between the experimental and the control group.

Table 1. The participants' profile

	Experimental Group	Control Group
Grade	10 <sup>th</sup>	10 <sup>th</sup>
Level of English	A2	A2
Female	18	17
Male	11	12
Total number	29	29

### *The Procedure*

The experimental group received flipped instruction and the control group was taught with the traditional method. Students in the experimental group were assigned videos presenting the vocabulary based on the 10<sup>th</sup> grade English curriculum. The videos provided meanings of the words with visuals and plenty of examples in appropriate contexts. The voice-over in the videos showed how to pronounce the words as well. In the classroom, the lesson started with a round-up of the vocabulary presented in the video. The teacher used a quick game for the round-up. After that, students were asked to work in groups and given a free vocabulary exercise.



The teacher monitored the groups and asked them to interact with each other to produce their work. Finally, each group presented their work and commented on the others groups' work. In the traditional classroom, the teacher explained each word to the control group using visuals and example sentences. She also asked them to repeat the words after her as pronunciation work. Students took notes and there wasn't enough time to do much else. They were assigned vocabulary exercises in the book as homework.

**Table 2. The flipped classroom paradigm implemented in the study**

Before (outside) class	Inside class
Video lectures	Question-Answer round-up
	Note taking
	Collaborative tasks (story writing, picture description, roleplays)
	Quiz

**Table 3. The traditional classroom paradigm implemented in the study**

Inside class	After (outside) class
	Lectures
	Practice exercises
	Note taking
	(story writing, picture description)
	Quiz

The vocabulary areas taught are as follows:

- Types of TV programs
- Environment
- Travel
- Synonym and antonyms

After each session of flipped and traditional teaching, both groups of students were given quizzes testing the target vocabulary. The quizzes included questions measuring both receptive and productive knowledge of words. After repeating this process for four times, the quizzes were analyzed comparatively. After that, the experimental group was given a five-item open ended questionnaire to get their views related to their flipped classroom experience.

## FINDINGS

The quizzes of the experimental group and the control group were analyzed quantitatively using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The findings are presented in the tables below.

Table 4. Independent samples t-test comparing the scores of the experimental group and the control group in terms of receptive and productive vocabulary tasks and the average grade for Quiz 1

Quiz 1	Group	n	M	SD	t	p
<b>Productive Vocabulary</b>	Control	24	15.6250	4.33201	-.881	.383
	Experimental	28	16.5357	3.09698	-.859	.395
<b>Receptive Vocabulary</b>	Control	24	57.1250	13.01943	-.299	.766
	Experimental	28	58.2143	13.15254	-.299	.766
<b>Grade average</b>	Control	24	72.7500	15.38845	-.488	.627
	Experimental	28	74.7500	14.13329	-.485	.630

The data in table 4 show no statistically significant differences between the control group, who received traditional vocabulary instruction and the experimental group, who received flipped vocabulary instruction ( $p > .05$ ).

Table 5. Independent samples t-test comparing the scores of the experimental group and the control group in terms of receptive and productive vocabulary tasks and the average grade for Quiz 2

Quiz 2	Group	n	M	SD	t	p
<b>Productive Vocabulary</b>	Control	29	54.4483	8.00708	-1.558	.125
	Experimental	28	57.3214	5.67028	-1.568	.123
<b>Receptive Vocabulary</b>	Control	29	37.1724	5.35903	-2.004	<b>.050</b>
	Experimental	28	39.5000	3.06111	-2.022	<b>.049</b>
<b>Grade average</b>	Control	29	91.6207	12.70662	-1.893	.064
	Experimental	28	96.8214	7.17534	-1.911	.062

According to the results, there are no statistically significant differences between the control and experimental group in terms of productive vocabulary and the grade average in the second quiz ( $p > .05$ ). However, the results indicate a significant difference between the control group and the experimental group in terms of receptive vocabulary ( $p < 0.05$ ). We can understand from means scores that the experimental group ( $M=39.5000$ ) performed better than the control group ( $M=37.1724$ ) in terms of receptive vocabulary.

Table 6. Independent samples t-test comparing the scores of the experimental group and the control group in terms of receptive and productive vocabulary tasks and the average grade for Quiz 3

Quiz 3	Group	n	M	SD	t	p
<b>Productive Vocabulary</b>	Control	27	31.5556	10.66025	-.984	.330
	Experimental	29	34.2069	9.50706	-.980	.332
<b>Receptive Vocabulary</b>	Control	27	38.2963	11.91900	1.851	.070
	Experimental	29	32.4138	11.84880	1.851	.070
<b>Grade average</b>	Control	27	69.8519	20.75184	.607	.546
	Experimental	29	66.6207	19.04208	.606	.546

According to the t-test, the control group and the experimental group do not significantly differ in terms of productive and receptive vocabulary as well as overall grade average in the third quiz ( $p > .05$ ).

Table 6. Independent samples t-test comparing the scores of the experimental group and the control group in terms of receptive and productive vocabulary tasks and the average grade for Quiz 4

Quiz 4	Group	n	M	SD	t	p
<b>Productive Vocabulary</b>	Control	28	37.6786	9.37709	-3.257	<b>.002</b>
	Experimental	27	44.8148	6.57523	-3.277	<b>.002</b>

<b>Receptive</b>	Control	28	42.3214	10.04454	-2.058	<b>.045</b>
<b>Vocabulary</b>	Experimental	27	46.8519	5.57262	-2.078	<b>.044</b>
<b>Grade average</b>	Control	28	80.000	16.88743	-3.110	<b>.003</b>
	Experimental	27	91.667	9.90338	-3.139	<b>.003</b>

The data in table 6 show a statistically significant difference between the control and the experimental group in terms of both productive and receptive vocabulary and the average grade in the fourth quiz ( $p < .05$ ). As seen in table 6, the experimental group outdid the control group in both productive and receptive vocabulary and received a higher average grade in the fourth quiz.

The findings that were obtained from the open-ended questionnaires are presented in the tables below.

Table 7. The aspects of flipped learning that students favored

Codes and themes	n
Learning at one's own pace	8
Learning is consolidated in the classroom	6
Learning is easy	6
Learning is long-lasting	5
Having more time for activities in class	5
Advance student preparation	4
Learning is fun	4

The first question was answered by 25 students out of 26. As can be seen from table 7, the most reported advantage of the flipped classroom was learning at one's own pace ( $n=8$ ). They wrote that they were able to start and stop the videos at any point and watch the videos repeatedly. Six students thought that acquisition of new words was consolidated in the classroom. It was also reported that learning vocabulary was easier with the videos ( $n=6$ ). For five students, learning became more long-lasting than before. It also allowed more time for practice in the classroom ( $n=5$ ). According to 4 students, it was good to come to class prepared. The comments of some of the students are as follows:

"I can watch the videos over and over."

"I can pause the videos if I need a break."

"Now, we have more time for more enjoyable activities in class."

"I learn things more easily and faster than before."

"Our learning is consolidated in class and it becomes long-lasting."

Table 8. The aspects of flipped learning that students disliked

Codes and themes	n
None	12
Not being able to ask questions immediately	7
Not always being able to watch the videos	6
Watching vocabulary videos is boring	1
Watching videos before class is a heavy task	1

Out of 26 students who answered the second question, 12 students wrote that there weren't any aspects of the flipped classroom that they did not like. Seven students thought not being able to ask about confusing points immediately was a disadvantage of video lectures. Not always being able to watch the videos was a drawback of flipped learning for six students. One student found watching

vocabulary videos boring. Another thought it was a heavy task to watch the videos before class. The views of students on this item are as follows:

"We can't ask questions about the subject immediately."

"We get bored when we have to watch video lectures."

"I can't always watch the videos before class."

**Table 9. The influence flipped learning had on students' language skills and classroom performance**

Codes and themes	n
Improved listening comprehension	16
Improved speaking performance	14
Increased participation	12
Improved writing	7
None	4
Improved reading	3

The third item asked students if the flipped classroom had any influence on their classroom performance and language skills. Sixteen students reported a positive influence of flipped learning on listening comprehension thanks to watching English videos more often than before. Fourteen students thought their speaking skills improved as they learnt the pronunciation of many words from the videos. Twelve students wrote that they participated in class activities more than before thanks to advance preparation. Four students, on the other hand, reported that it had no influence on their classroom performance. The comments of some of the participants are as follows:

"I feel more confident while speaking, because I've learned the pronunciation of a lot of words from the videos."

"The more I watch videos, the better I become at listening comprehension."

"Since it helped me have a better grasp of the subject, my interest and participation increased."

"I perform better because I can use the words correctly."

"I am more active because we have more time for activities in class."

**Table 10. Students' views on whether to carry on with flipped vocabulary learning**

Codes and themes	n
Willing to continue with the flipped method.	21
Undecided.	4
Unwilling to continue with the flipped method.	1

The fourth item asked students if they wanted to carry on with flipped learning. While twenty one students thought it was a good idea to continue with flipped learning, one student disagreed. Four of the participants reported they were undecided about whether to carry on with flipped learning or not.

**Table 11. Students' suggestions to improve the flipped method for vocabulary learning**

Codes and themes	n
More variety in the presentation techniques in the videos	10
None	5
Watching videos more frequently	4
Videos on different language areas	3

The last item asked the participants if they had any suggestions to improve the flipped learning activities. The most reported suggestion was varying the ways in which vocabulary was presented in the videos (n=10). Some students suggested using animation (n=5), some suggested having a native speaker to voice the videos (n=3). While five of the participants offered no suggestions, four of them suggested having videos more frequently. The views on this item are as follows:

“Watching more videos would be more useful.”

“Videos could be made using different elements like animation.”

“Videos with native speakers could be more interesting and useful.”

## Discussion, Conclusions, and Recommendations

### Discussion

The findings of this study indicated that flipped instruction effectively and significantly promoted the vocabulary development of English learners in a secondary education setting. Students that received flipped instruction performed significantly better in tests of receptive and productive vocabulary knowledge than students that received traditional instruction. This finding is consistent with similar studies in the literature. Other studies also report positive effects of flipped instruction on student learning and performance (Bergmann & Sams, 2012; Basal, 2015; Zhang, et al. 2016; Roth and Suppasetserree, 2016; Alsowat, 2016).

This study also found that students who received flipped vocabulary instruction generally had positive attitudes towards the learning environment and the activities involved in a flipped classroom. The students stated that they enjoyed learning from vocabulary videos, which was quick and easy for them. Furthermore, they thought the class activities consolidated their learning and led to long-lasting vocabulary learning. They favored the self pacing and the advance preparation that the videos provided. They believed they participated in the activities better than before, as they came to class prepared. The students also expressed that they perceived improvements in their performance of all language skills, particularly speaking and listening, as a result of watching videos in English. Similar findings were reported in the literature as to the advantages of flipped learning (Davies, Dean, Ball; 2013; Basal, 2015; Han, 2015) Learning from videos and applying this knowledge collaboratively in the classroom clearly appealed to the students, as the majority suggested watching video lectures more frequently.

The results of the questionnaire also showed that students were satisfied with having more time for hands-on activities in class thanks to flipped learning. While traditional learning is linear and passive, flipped learning is dynamic and collaborative. It is possible that students would rather be active in class than listen to vocabulary lectures passively. This is evident in the number of students that prefer to continue with flipped instruction according to the results of our questionnaire.

### Conclusions

Considering the quantitative and the qualitative data in this study, it can be concluded that flipped learning has great potential to enhance vocabulary development of learners in a secondary education setting. Since vocabulary holds the key for proficiency in all language skills, it can positively affect the whole language learning process. Thus, more research and publicity are required to introduce this method to English teachers in Turkey. Using the Internet and technological devices fill a large part of teenagers' lives, so it seems only natural that they learn the same way. After all, instructional methods should suit the changing needs and ways of our learners. Last but not least, educating our students to become autonomous learners and apply knowledge collaboratively prepares them for real life tasks ahead. Flipped learning can help create such a learning environment for a promising future.

## REFERENCES

- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.9, 2016
- Basal, A. (2015). The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, Vol. 16, No. 4.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. New York, NY: International Society for Technology in Education.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Han, Y. J. (2015). Successfully Flipping the ESL Classroom for Learner Autonomy, *NYS TESOL Journal*, Vol.2, No. 1.
- Hung, H.T. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer, eds. *L2 Vocabulary acquisition, knowledge and use : New perspectives on assesment and corpus analysis*, European Second Language Association, pp. 57–78.

Roth, C. and Suppasetseree, S. (2016). Flipped Classroom: Can It Enhance English Listening Comprehension for Pre-university Students in Cambodia? Proceedings of CLaSIC 2016, 255-264

Zhang, H., Li, J., Jiao, L., Ma, W. and Guan, C. (2016). The Adjustment and Effects of Vocabulary Teaching Strategies in Flipped Classroom. *Creative Education*,7, 1966-1973.